

Peukert, Helmut

## Kritische Theorie und Pädagogik

*Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 2, S. 195-217*



Quellenangabe/ Reference:

Peukert, Helmut: Kritische Theorie und Pädagogik - In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 2, S. 195-217 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-142521 - DOI: 10.25656/01:14252

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-142521>

<https://doi.org/10.25656/01:14252>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 29 – Heft 2 – April 1983

## I. Essay

KLAUS MOLLENHAUER

Streifzug durch fremdes Terrain: Interpretation eines Bildes aus dem Quattrocento in bildungstheoretischer Absicht 173

## II. Thema:

Zur Rezeption der kritischen Theorie in der Erziehungswissenschaft

HELMUT PEUKERT

Kritische Theorie und Pädagogik 195

JÖRG RUHLOFF

Ist Pädagogik heute ohne „kritische Theorie“ möglich? 219

ROLF HUSCHKE-RHEIN

Die halbierte Humanität. Über die Schwierigkeiten zwischen Rationalität und qualitativer Subjektivität in der pädagogischen Rezeption Kritischer Theorie 235

GÜNTER ROHRMOSER

Darf man Erziehungstheorie auf Gesellschaftstheorie reduzieren? 255

JÜRGEN OELKERS

Pädagogische Anmerkungen zu Habermas' Theorie kommunikativen Handelns 271

## III. Diskussion

WOLFGANG KLAFKI

Verändert Schulforschung die Schulwirklichkeit? 281

MICHAEL FREYER

Zur pädagogisch-anthropologischen Diskussion völkerkundlicher Forschungen 297

## IV. Besprechungen

HANS SCHEUERL

ANDREAS FLITNER: Konrad, sprach die Frau Mama... 309

THOMAS LEHMANN

MICHAEL WINKLER: Stichworte zur Antipädagogik 313

WOLFGANG KLAFKI

GUSTAV HECKMANN: Das sokratische Gespräch 316

HEINZ STÜBIG

HEINER SCHMIDT: Vergleichende Erziehungswissenschaft 1945–1980 322

HEINZ-ULRICH THIEL:

KARL-HEINZ ARNOLD: Der Situationsbegriff in den Sozialwissenschaften 325

GÜNTHER BITTNER

REGINA CLOS: Delinquenz – Ein Zeichen von Hoffnung? 329

Pädagogische Neuerscheinungen 331

# Zu den Beiträgen in diesem Heft

HELMUT PEUKERT: *Kritische Theorie und Pädagogik*

Die Kritische Theorie hat die Katastrophen unseres Jahrhunderts nicht nur als gesellschaftliche Ereignisse, sondern immer zugleich als Katastrophen in der Psyche des Menschen begriffen. Ihre Suche nach einer verändernden Praxis zielt deshalb sowohl auf gesellschaftliche Zusammenhänge wie auf psychische Strukturen. Aus dieser Perspektive charakterisiert der Beitrag die drei Hauptphasen der Kritischen Theorie – den gemeinsamen Ansatz im „Institut für Sozialforschung“ in den dreißiger Jahren, die „Kritik der instrumentellen Vernunft“ seit Beginn des Zweiten Weltkrieges und die Phase der „Rekonstruktion“ durch HABERMAS in ihren jeweiligen Auswirkungen auf die Pädagogik, versucht jedoch auch zu kennzeichnen, welche Fragen bei dieser Rezeption nicht genügend berücksichtigt wurden.

JÖRG RUHLOFF: *Ist Pädagogik heute ohne „Kritische Theorie“ möglich?*

Die „Kritische Theorie“ hat in den vergangenen 15 Jahren faktisch einen erheblichen Einfluß auf das Verständnis von Pädagogik in der Bundesrepublik ausgeübt. Möglichkeit und Legitimität einer „Kritischen“ Pädagogik sind gleichwohl umstritten geblieben. Vor dem Hintergrund der negativen Rezeptionsgeschichte wird systematisch die These begründet, daß es für eine konstitutionell bedeutsame Neufassung von Pädagogik angesichts der „Kritischen Theorie“ an rechtfertigenden Gründen mangelt, ohne daß dogmatisch-positionelle Vorbehalte geltend gemacht werden müßten.

ROLF HUSCHKE-RHEIN: *Die halbierte Humanität. Über die Schwierigkeiten zwischen Rationalität und qualitativer Subjektivität in der pädagogischen Rezeption Kritischer Theorie*

Der Verfasser fragt, wie die Kategorie des subjektiven Sinnverstehens konkreter Lebenswelt in den Konzepten kritischer Erziehungswissenschaft berücksichtigt worden ist. Dabei erörtert er zugleich das Verhältnis von geisteswissenschaftlicher und kritischer Pädagogik. Unter der Frage nach dem Verhältnis von Subjektivität und Rationalität werden zunächst ein Praxisfeld (die kritische Friedenspädagogik), sodann die Position von HABERMAS in dessen Kontroverse mit MARCUSE, schließlich die Positionen von MOLLENHAUER und SCHALLER als den beiden wohl meistzitierten Repräsentanten kritischer Pädagogik untersucht. Dabei finden sich Ansätze zur Überwindung abstrakter Rationalität eher bei MARCUSE als bei HABERMAS und stellenweise sogar beim frühen SCHALLER (und weniger bei MOLLENHAUER).

GÜNTER ROHRMOSER: *Darf man Erziehungstheorie auf Gesellschaftstheorie reduzieren?*

Am Ende des kultur-, bildungs- und schulpolitischen Prozesses der letzten anderthalb Jahrzehnte steht die Frage nach den Gründen für das Scheitern der Reformpädagogik. Die emanzipatorische Wende der Erziehungswissenschaft ist ohne ihre Verschränkung mit der kritischen Theorie der Frankfurter Schule nicht zu bestimmen. In der Übernahme des kultur-, zivilisations- und gesellschaftskritischen Potentials der Kritischen Theorie partizi-

piert die kritische Erziehungswissenschaft unerkannt an den theoretischen Verlegenheiten einer Gesellschaftstheorie, in der das Problem der Vermittlung von Negativität und Positivität, von Negation und Affirmation ungelöst bleibt. Die notwendig werdende Unterscheidung zwischen wahrer und falscher Aufklärung, wahrer und falscher Emanzipation ist ohne eine Erinnerung an die in der Tradition der Philosophie von PLATON bis HEGEL gestellte Frage nach der Vernunft nicht zu treffen.

WOLFGANG KLAFFKI: *Verändert Schulforschung die Schulwirklichkeit?*

Der starke internationale Aufschwung der Schulforschung in den letzten 10 bis 15 Jahren war oft mit der Erwartung verknüpft, sie könne Ergebnisse hervorbringen, die direkt und kurzfristig zur Verbesserung der pädagogischen Qualität des Unterrichts, der Lehrerkoperation, der Elternmitbeteiligung usw. führen. Diese Erwartungen sind nur sehr begrenzt erfüllt worden. Vielfach zeigt sich nun Enttäuschung und mangelnde Bereitschaft, weiterhin Schulforschung zu ermöglichen und zu fördern. – Der Beitrag skizziert ein einfaches Raster zur Beschreibung, Analyse und Bewertung des methodischen Ansatzes von Schulforschungsprojekten und der Qualität von Schulreformstrategien und entwickelt auf diesem Hintergrund einige Thesen und Hypothesen zu der Frage, unter welchen Bedingungen Schulforschung und Schulreformstrategien zur realen Veränderung der Schule im Sinne demokratischer und humaner pädagogischer Zielsetzungen beitragen können.

FREYER MICHAEL: *Zur pädagogisch-anthropologischen Diskussion völkerkundlicher Forschungen*

Der Beitrag analysiert die Wissenschaftsgeschichte des ethnologisch-pädagogischen Diskurses und zeigt Positionen und methodische Ansätze auf, die gegenwärtig – wie Arbeiten von BOURDIEU (1976) und LIEDLOFF (1980) zeigen – zu einem weitgehenden Stagnieren dieser Rekonstruktion der Erziehung in frühen Kulturen geführt haben. Es wird versucht zu umreißen, wie die Hindernisse des wissenschaftlichen Fortschritts methodisch und inhaltlich durch neue Zielsetzungen überwunden werden können; denn zweifellos liefern völkerkundliche Beobachtungen ein umfangreiches Material für Rekonstruktionsversuche des grundlegenden Faktorengefüges der Erziehung. Es ist zu erwarten, daß dadurch das Verständnis der Erziehungsprozesse auch in bezug auf die Bedeutung der Erziehung für die kulturelle Differenzierung erweitert werden kann (z. B. im Bereich der Frage nach den Bedingungen der Wissensakkumulation und nach dem Faktorengefüge der Sozialisation).

# Contents and Abstracts

## Essay

- KLAUS MOLLENHAUER: A Venture into Unfamiliar Territory: An Interpretation of a Quattrocento Painting in View of Educational Theory . . . . . 173

## Topic: On the Reception of Critical Theory in Pedagogics

- HELMUT PEUKERT: *Critical Theory and Pedagogics* . . . . . 195

Critical Theory has always considered the catastrophes of this century not only as events in the history of society but at the same time as catastrophes of the human psyche. Its search for practices to change things therefore aims both at interrelations in society and at psychological structures. The article characterizes the three main phases of critical theory from this perspective: the mutual approach in the "Institute for Social Research" in the nineteen thirties, the "eclipse of reason" ever since the beginning of World War II, and the phase of "reconstruction" due to HABERMAS. In discussing the respective effects of these phases on pedagogics, the article also tries to indicate which questions were not fully taken into account in this reception.

- JÖRG RUHLOFF: *Is Pedagogics Possible Today Without "Critical Theory"?* . . . . . 219

In actuality, "Critical Theory" has had considerable influence on the comprehension of pedagogics in the Federal Republic of Germany in the past fifteen years. The possibility and the legitimacy of "critical" pedagogics have nevertheless remained open to question. The author argues that justifiable reasons for a constitutionally significant restructuring of pedagogics in the face of "critical theory" are wanting without it being necessary to advance dogmatic and/or positional reservations. The author systematically substantiates this thesis against the background of "critical theory's" history of negative reception.

- ROLF HUSCHKE-RHEIN: *Divided Humanity. On the Difficulties Between Rationality and Qualitative Subjectivity in the Pedagogic Reception of Critical Theory.* . . . . . 235

The author questions how the subjective understanding of the concrete world around us, an important category in practical pedagogics, is taken into account in the concepts of critical pedagogics. At the same time, the relationship between humanistic and critical pedagogics acquires new dimensions. First a field of action (critical pedagogics of peace), then the position of HABERMAS in his controversy with MARCUSE, and lastly the positions of MOLLENHAUER and SCHALLER as probably the two most cited representatives of critical pedagogics are examined according to the question of the relationship between critical-qualitative subjectivity and critical rationality. Attempts to overcome abstract rationality can be found in MARCUSE rather than HABERMAS and in part even in the early SCHALLER (and to a lesser degree in MOLLENHAUER).

GÜNTER ROHRMOSER: *Is it Permissible to Reduce Educational Theory to Social Theory?* . . . . . 255

We must look for the reasons why “reform pedagogics” failed – after the cultural, educational, and political process in schools during the last fifteen years. The emancipative change of educational science cannot be determined without its foundation in the Critical Theory of the Frankfurt School. Critical educational science has adopted the cultural, civilizational, and sociocritical potential of the Critical Theory. Without realizing it, it has thus taken part in the theoretical embarrassments of a social theory in which the problem of mediating between negativity and positivity, between negation and affirmation remains unresolved. The differentiation between true and false enlightenment, true and false emancipation that then becomes necessary cannot be made without remembering the inquiry into the nature of reason raised in the tradition of philosophy from PLATO to HEGEL.

JÜRGEN OELKERS: Pedagogic Comments on HABERMAS’s Theory of Communicative Action . . . . . 271

**Discussion**

WOLFGANG KLAFFKI: *Does Research on Schools Change the Reality at School?* . . . . 281

The strong international rise in research on schools in the last ten to fifteen years was often linked to the expectation that such research could get results that would lead directly and in the short term to the improvement of the pedagogic quality of lessons, the cooperation of teachers, parental involvement etc. These expectations have only been realized to a very limited extent. Disappointment and a lack of readiness to make possible and promote further research crop up frequently now. – This article depicts a simple system with which to describe, analyze, and evaluate the methodical approach of school research projects and the quality of strategies for school reform. It uses this background to develop several theses and hypotheses to determine under which conditions research on schools and strategies for school reform can contribute to the actual change of schools according to democratic and humane pedagogic goals.

MICHAEL FREYER: *On the pedagogical-anthropological discussion of ethnological researches* . . . . . 297

This article investigates the history of science in relation to the ethnological-pedagogical discourse and describes scientific aims and methodical positions, by which – as shown e. g. in the new discourses by BOURDIEU (1976) and LIEDLOFF (1980) – the integration of ethnological researches into the reconstruction of prehistorical education and cultural evolution has recently been retarded. The study sketches possibilities to remove the impediments of the scientific improvements methodically and with regard to the aims. There is no doubt that the ethnological observations supply a considerable amount of material regarding the reconstruction of the fundamental factor-system of education; thus our knowledge of education as well as of the correlation between education and cultural evolution could surely be enlarged (e. g. concerning the basic factors of knowledge-accumulation and the factor-system of socialization).

<b>Book Reviews</b> . . . . .	<b>309</b>
<b>New Books</b> . . . . .	<b>331</b>

**Vorschau Heft 3/83:**

**Im Heft 3 werden Beiträge zum Thema Theoriekonjunktoren in der Erziehungswissenschaft und zum Thema Frühkindliche Erziehung erscheinen.**



## Kritische Theorie und Pädagogik

### 1. Krise und Kritik

Die *Kritische Theorie* kann als der Versuch gelten, die zentralen Katastrophen unseres Jahrhunderts aus der Grundstruktur und einer äußersten Verschärfung der Pathologien neuzeitlicher Gesellschaften zu erklären, um dadurch Hinweise für eine verändernde Praxis zu gewinnen. 1944, gegen Ende des Zweiten Weltkrieges, auf dem Höhepunkt der industrialisierten Vernichtung von Menschen auf Schlachtfeldern und in Konzentrationslagern, kennzeichneten HORKHEIMER und ADORNO ihr Vorhaben: „Was wir uns vorgesetzt hatten, war tatsächlich nicht weniger als die Erkenntnis, warum die Menschheit, anstatt in einen wahrhaft menschlichen Zustand einzutreten, in eine neue Art von Barbarei versinkt“ (HORKHEIMER/ADORNO 1971, S. 1.). Im Laufe dieser Analyse waren die Fragen immer radikaler geworden. Nicht mehr nur einzelne gesellschaftliche Mechanismen, sondern die Art der Konstitution von Gesellschaften und Individuen insgesamt gerieten schließlich unter Verdacht und damit die grundlegenden Kategorien des abendländischen Selbstverständnisses: Aufklärung, Vernunft, Individuum, Person, und damit die Weise, miteinander, mit sich selbst und mit Wirklichkeit als ganzer umzugehen. Die erreichte „Erkenntnis“ faßten sie 1947 in einem Zusatz zur „Dialektik der Aufklärung“ zusammen: „Im Fortschritt der Industriegesellschaft . . . wird nun der Begriff zuschanden, durch den das Ganze sich rechtfertigte: der Mensch als Person, als Träger der Vernunft. Die Dialektik der Aufklärung schlägt objektiv in den Wahnsinn um“ (a. a. O., S. 183). Die Frage nach der Alternative zu einer Vernunft, die zum Mittel der Selbstbehauptung durch Herrschaft degeneriert war und deshalb zu Vernichtung und Selbstvernichtung führte, wurde zum Grundproblem.

Die Entstehung der Pädagogik als Wissenschaft und ihre innere Problematik ist von der Entstehung neuzeitlicher Gesellschaften und Staaten nicht zu trennen. Das Interesse moderner Nationalstaaten an Sicherung ihrer Konkurrenzfähigkeit durch Hebung der Qualifikation ihrer Bevölkerung trifft sich mit dem Interesse des aufstrebenden Bürgertums, neu errungene Privilegien durch Bildung auszubauen und zu sichern. Dies führt zur Entdeckung von Kindheit als Zeit grundlegenden Lernens und zur Entwicklung einer besonderen Wissenschaft von Erziehen und Lehren. Die großen pädagogischen Entwürfe der Aufklärung und des Neuhumanismus transzendieren diese Entstehungsbedingungen; sie zielen auf vollständige Ausbildung des Individuums in allen seinen Fähigkeiten und gleichzeitig auf eine „Höherbildung der Menschheit“, beides in der Koordination von Pädagogik, Politik und Ethik. Die sich in dieser Tradition verstehende Pädagogik gerät jedoch zunehmend in das Dilemma, daß sie als Theorie einer nationalstaatlich-gesellschaftlichen Veranstaltung partikularen Interessen untergeordnet wird, zu den ursprünglichen Intentionen in Widerspruch gerät und dadurch immer stärker auch in der eigenen Struktur die innere Widersprüchlichkeit moderner Gesellschaften widerspiegelt, die

ROUSSEAU die „contradictions du système social“ nennt (ROUSSEAU 1959, Bd. 1, S. 1135).

Das Interesse der Pädagogik an Kritischer Theorie könnte also einem Interesse an Selbstaufklärung entspringen. Und die Tatsache, daß nur Wirkungen der Kritischen Theorie auf die Pädagogik festzustellen sind, könnte als Indiz dafür gelten, daß es der Pädagogik unter den verschärften Krisenerfahrungen der Gegenwart noch nicht zureichend gelungen ist, ihr Selbstverständnis als praktische Wissenschaft zu entwickeln.

Die Rezeption der Kritischen Theorie in der Pädagogik ist schon vielfach dargestellt worden (vgl. z. B. BOKELMANN 1970; FEUERSTEIN 1973; BENNER 1978 (1973), S. 273 bis 318; KÖNIG 1975, S. 175–198; MENZE 1976, S. 83–90; WULF 1977, S. 137–207; MOLLENHAUER u. a. 1978; HOFFMANN 1978; BLASS 1978, S. 121–171; RUHLOFF 1979, S. 105–148; BLANKERTZ 1979). In den folgenden kurzen Bemerkungen kann es nicht darum gehen, die Geschichte dieser Rezeption zu resümieren. Vielmehr sollen die Grundfragen herausgearbeitet werden, die in der Kritischen Theorie aufgebrochen sind, ohne daß sie – auch von ihr selbst – vollständig hätten beantwortet werden können. Sie haben sich jedoch nicht einfach überholt, sondern sind als Grundfragen bestehen geblieben. Es spricht viel dafür, daß sie sich sogar verschärft haben. Es geht darum, ob und wie sie in der Pädagogik aufgegriffen worden sind, also vor allem auch um das, was *nicht* rezipiert worden ist. Ich möchte deshalb im Durchgang durch die Entwicklungsphasen der Kritischen Theorie jeweils nach den Wirkungen ihrer Analysen in der Pädagogik fragen, um am Schluß auf einige zentrale, offen gebliebene Probleme hinzuweisen.

## 2. Der Zusammenhang von Widersprüchen der Gesellschaft und Pathologien des Individuums

### a) Die erste Phase der Kritischen Theorie

Als HORKHEIMER im Januar 1931 das Direktorium des INSTITUTS FÜR SOZIALFORSCHUNG gleichzeitig mit seinem Lehrstuhl für Sozialphilosophie an der Universität Frankfurt übernahm, begann eine Zusammenarbeit von Wissenschaftlern verschiedener Disziplinen, die in ihrer Art fast ohne Parallele ist. (Zur Geschichte der Kritischen Theorie in ihrer ersten Phase vgl. v. a. JAY 1981; DUBIEL 1978; HELD 1980; HABERMAS 1981 a, Bd. 2; BONSS/HONNETH 1982.) Ihr Ziel war die Entwicklung einer „Theorie des historischen Verlaufs der gegenwärtigen Epoche“ (HORKHEIMER 1932, S. II), in welcher der „Zusammenhang zwischen dem wirtschaftlichen Leben der Gesellschaft, der psychischen Entwicklung der Individuen und den Veränderungen auf den Kulturgebieten im engeren Sinn“ (HORKHEIMER 1931, S. 3) geklärt werden sollte.

Für die Lösung der Aufgabe, die Interdependenz von Entwicklung der Gesellschaft und Entwicklung des einzelnen in ihrer Dynamik zu erfassen, standen gewisse gemeinsame Hintergrundannahmen zur Verfügung. Dazu gehörte etwa die neu in ihrem auch philosophisch-denkerischen Rang entdeckte Theorie der Entfremdung und Verdinglichung von MARX, die in der Interpretation von LUKÁCS eine Pointe erhalten hatte, die dem orthodoxen Marxismus–Leninismus nicht annehmbar erschien. Dazu gehörte M. WEBERS Interpretation der Entstehung neuzeitlicher Gesellschaften aus Prozessen der

Rationalisierung und Ausdehnung administrativ-bürokratischer Macht. Es gab aber beunruhigende Entwicklungen in den ersten Jahrzehnten des zwanzigsten Jahrhunderts, die damit nicht zureichend erklärt werden konnten, nämlich: (1) die Entstehung autoritärer Bewegungen und schließlich faschistischer Systeme in Süd- und Zentraleuropa; (2) die Spaltung der Arbeiterbewegung in eine sozialdemokratische und eine kommunistische Richtung und in ihrer Folge auf der einen Seite die Anfälligkeit der Arbeiter in den westlichen Staaten für autoritäre Bewegungen und auf der anderen Seite die Degeneration der russischen Revolution zum Stalinismus; (3) die Entwicklung einer neuen Massenkultur mit neuen Medien, die offensichtlich das Potential von Kunst, v. a. von Literatur und Musik, zu elementaren Veränderungen eher neutralisierte und dazu beitrug, Protest stillzustellen und Bewußtsein zu lähmen.

Wollte man solche Fragen angehen, bedurfte es offensichtlich einer Erweiterung des methodischen Instrumentariums. Kernproblem war, wie autoritäre Strukturen der Gesellschaft so in intrapsychische Mechanismen umgesetzt wurden, daß selbst noch „Unzufriedenheit und Rebellion zu vollstreckenden Kräften der herrschenden Ordnung“ (HORKHEIMER 1977, S. 340) werden konnten. Was weiter zu helfen schien, war die Integration der MARXschen Gesellschaftstheorie mit FREUDS Psychoanalyse in einem sozialpsychologischen Ansatz, der gerade die Interdependenz von psychischen und gesellschaftlichen Tiefenstrukturen zu erklären erlaubte.

Die Grundlagen dieses Ansatzes entwickelte FROMM in engem Gespräch mit HORKHEIMER (vgl. FROMM 1970; FROMM 1980a; JAY 1981, S. 113–142; HABERMAS 1981a, Bd. 1, S. 567). Er wurde bald von allen Mitgliedern des Instituts als methodische Basis angenommen, bestimmte also die interdisziplinäre Zusammenarbeit von Ökonomen wie F. POLLOCK, O. KIRCHHEIMER und F. NEUMANN, Wirtschaftshistorikern wie K.A. WITTFOGEL und K.A. BORKENAU, Soziologen wie P. LAZARSFELD, Psychologen wie E. FROMM, Literaturhistorikern wie L. LÖWENTHAL, Kultur- (Literatur-, Musik-)theoretikern wie H. MARCUSE, W. BENJAMIN und Th.W. ADORNO, um jeweils nur die wichtigsten zu nennen, und zwar unter der anerkannten Leitung von M. HORKHEIMER.

Die gemeinsame Arbeit schlug sich nicht nur nieder in der „Zeitschrift für Sozialforschung“, sondern auch in zwei empirischen Forschungsprojekten, nämlich über die autoritäre Einstellung von Arbeitern in der Weimarer Republik (vgl. FROMM 1980b) und vor allem in den umfangreicheren „Studien über Autorität und Familie“, die 1936 in Paris veröffentlicht wurden und paradigmatische Bedeutung haben (vgl. INSTITUT FÜR SOZIALFORSCHUNG 1936). Wenn man FREUDS Entdeckungen zur Klärung der Frage heranziehen wollte, wie autoritäre gesellschaftliche Strukturen psychisch reproduziert und verankert, andererseits solidarische zwischenmenschliche Beziehungen möglich werden, dann mußte dem ödipalen Konflikt und damit der Interaktionsstruktur in der Familie eine Schlüsselrolle zufallen. Für HORKHEIMER hatte gerade die Tiefenpsychologie „gezeigt, wie einerseits die Unselbständigkeit, das tiefe Minderwertigkeitsgefühl der meisten Menschen, die Zentrierung des ganzen Seelenlebens um die Begriffe von Ordnung und Unterordnung, andererseits jedoch auch die kulturellen Leistungen des Menschen durch die Beziehungen des Kindes zu den Eltern oder ihren Vertretern und zu den Geschwistern bedingt sind“ (HORKHEIMER 1977, S. 340). Das wichtigste Ergebnis der Studie waren Einblicke in den Funktionswandel der Familie im Sozialisationsprozeß: die gegen die

Ansprüche der Gesellschaft gerichteten Widerstandskräfte der Familie mußten als soweit geschwächt gelten, daß der Einfluß anderer Sozialisationsinstanzen viel stärker auf den einzelnen und auf familiäre Beziehungen durchschlagen konnten.

b) Die erste Phase der Kritischen Theorie und die Pädagogik

Die „Studien über Autorität und Familie“ stellten nicht nur inhaltlich ein Kernstück des gemeinsamen Forschungsprogramms dar, sofern sie Theorien der Genese des Subjekts, der sozialisatorischen Interaktion und der Gesellschaftsformation in ein einheitliches Konzept integrierten. Die Studien setzten auch methodologisch neue Standards in den Humanwissenschaften. Dies einmal hinsichtlich der dialektischen Verzahnung von sozialphilosophischem Entwurf und empirischer Einzelforschung – mit methodisch kontrollierten Stadien der gegenseitigen Korrektur –, zum anderen hinsichtlich der interdisziplinären Kooperation von Vertretern verschiedener Wissenschaften mit unterschiedlicher Methodik (vgl. DUBIEL 1978, S. 135–211). Zum dritten explizierte sich hier eine wissenschaftstheoretische Position, die sich scharf sowohl gegen den geläufigen Positivismus wie gegen rein hermeneutische Verfahren einer geisteswissenschaftlichen Kulturtheorie abgrenzte. Sie wurde 1937 in zwei sich ergänzenden programmatischen Artikeln artikuliert, in „Traditionelle und kritische Theorie“ von HORKHEIMER (vgl. 1970, S. 12–56) und in „Philosophie und kritische Theorie“ von MARCUSE (vgl. 1965, S. 102–127). Sowohl theoretische Entwürfe wie die zu erfassende Wirklichkeit mußten danach als Momente einer Praxis gesehen werden, in der Menschen sich in Auseinandersetzung mit der Natur zu einer gemeinsamen Lebensform heraufzuarbeiten suchen, die vernünftig ist, also Unterdrückung und Ausbeutung überwindet und aus zwangloser Übereinstimmung hervorgeht. Ihr Vorschein erlaubt die Kritik bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse ebenso wie deformierter psychischer Strukturen und intersubjektiver Verhaltensweisen. „Kritische Theorie“ ist dann von vornherein Element einer auf die Realisierung von „Vernunft“ zielenden transformatorischen Praxis und „Vernunft ... die Grundkategorie philosophischen Denkens, wodurch es sich mit dem Schicksal der Menschheit verbunden hält“ (MARCUSE 1965, S. 103).

Auch wenn von der ersten Phase der Kritischen Theorie später – vermittelt durch HABERMAS – fast ausschließlich die wissenschaftstheoretischen Überlegungen von HORKHEIMER aufgenommen wurden, es dürfte deutlich sein, daß hier nicht nur metatheoretisch relevant, sondern von der Sache der Erziehung selbst geredet wird. Nun hatte es in den zwanziger Jahren schon Versuche gegeben, humanwissenschaftlich revolutionäre Entwürfe des neunzehnten und beginnenden zwanzigsten Jahrhunderts – nämlich MARX und FREUD, nicht so sehr DARWIN mit seinen Folgen und den kritischen NIETZSCHE – in das pädagogische Denken aufzunehmen. Es gab immerhin seit 1925 den literarisch glänzenden, satirisch verfremdenden Versuch von S. BERNFELD in „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“, das aufzuklären, was den erzieherisch Handelnden von seinem Rücken her und vielfach unbewußt gegen seine ausdrücklichen Intentionen bestimmt, nämlich den Willen der bestehenden Gesellschaft, sich durch Erziehung ohne Veränderung zu reproduzieren, und dies durch Übertragung psychischer Mechanismen des Erziehenden in die sich herausbildende Psyche des Heranwachsenden. Dieser aufklärende, an verfestigte Verhältnisse rührende Rückgang auf die Wurzeln des eigenen Bewußtseins war jedoch offensichtlich auch für den Gang pädagogischer Bewußtseinsbildung zu schmerzlich. BERNFELD blieb ohne Resonanz.

Wollte man eine detaillierte Geschichte der Rezeption der ersten Phase der Kritischen Theorie nach dem Zweiten Weltkrieg schreiben, es müßte zunächst eine Geschichte der Raubdrucke in der Studentenbewegung sein, der unerschwelligen Verbreitung von Texten gegen offizielle Lehren; es müßte dann eine Geschichte der jungen Eltern sein, die sich nach der Restaurationsphase der Bundesrepublik fragten, wie die Katastrophe des totalitären Regimes hatte entstehen können und wie sie vermeiden könnten, bei der Erziehung ihrer Kinder den „autoritären Charakter“ zu reproduzieren, und die deshalb in einer auch für sie selbst neuen Weise nach Formen des partnerschaftlichen Umgangs zwischen Eltern und Kindern suchten. Es wäre die Geschichte der „antiautoritären“ Kinderläden, der erweiterten Eltern-Kind-Gruppen und erst allmählich eine Geschichte der theoretischen Reflexion in der professionellen Pädagogik. Als dort eine späte Rezeption einsetzte, waren freilich in der Kritischen Theorie inzwischen die eigenen Grundlagen noch einmal radikal in Frage gestellt worden und die Leitbegriffe der Rezeption unter Verdacht geraten.

### 3. Kritik der instrumentellen Vernunft und Pädagogik

#### a) Von der kritischen Theorie der Gesellschaft zur Kritik der instrumentellen Vernunft: die zweite Phase der Kritischen Theorie

Schon ab Mitte der dreißiger Jahre hatte eine tiefgreifende Änderung zentraler Anschauungen eingesetzt. Die politische Entwicklung hatte die Mitglieder des Frankfurter INSTITUTS FÜR SOZIALFORSCHUNG in die Emigration gezwungen und wurde zunehmend als Ausdruck einer „ungeheuerlichen, apokalyptischen Tendenz“ (DUBIEL 1978, S. 62) erfahren. Die Enttäuschung über die Spaltung der Arbeiterbewegung wurde zum Entsetzen über den stalinistischen Terror in der Sowjetunion und über die breite Zustimmung, die der Faschismus in allen Schichten fand. Der Zweite Weltkrieg und die beginnende Ausrottung der Juden konnten nicht mehr in geläufigen Kategorien „verarbeitet“ werden. Zugleich schien den Exilierten die Kultur des fortgeschrittensten westlichen Industriestaates, der Vereinigten Staaten, kaum hoffnungsvolle Perspektiven zu bieten.

All dies schien den Rückgang auf radikalere Positionen zu erzwingen. Das Ergebnis der Entwicklung war jene Konzeption, deren „Negativität“ das Irritierendste an der Kritischen Theorie geblieben ist und die die elementare Frage aufwirft, ob eine „Rezeption“ dieser klassischen Phase der Kritischen Theorie in einer Wissenschaft wie der Pädagogik überhaupt möglich ist. Auf dieser Frage hat vor allem C. MENZE insistiert. „Die Grundfrage, ob kritische Theorie überhaupt übertragbar ist, ob sie nicht in dem Akt der Übertragung selbst deformiert, verdinglicht, ideologisiert wird und somit die Weise ihrer Nutzung jenen Maximen traditioneller Theorie folgt, die doch gerade durch die kritische Theorie suspendiert werden sollten, welchen Tatbestand immerhin schon eine Vielzahl pädagogischer Äußerungen Adornos hätte nahelegen können, wird nicht gestellt“ (MENZE 1976, S. 89). Es ist wohl deutlich, daß es hier um das Kernproblem sowohl einer systematischen Bestimmung des Verhältnisses von Kritischer Theorie und Pädagogik wie einer historischen Rezeptionsforschung geht. Um diese Frage ein Stück weit zu klären, möchte ich zunächst die Kontroversen und dann die Grundposition, zu der sie führten, skizzieren.

(1) Auf dem Hintergrund bisher gemeinsam vertretener marxistischer Grundannahmen entstand die Kontroverse darüber, wie das Entstehen des *faschistischen Staates* zu erklären sei, also über das Verhältnis des ökonomischen und des politisch-administrativen Systems. NEUMANN und KIRCHHEIMER vertraten die Ansicht, der faschistische Staat sei nur die totalitäre Hülle eines intakt gebliebenen, sich nur politischer Mittel bedienenden „totalitären Monopolkapitalismus“. POLLOCK, HORKHEIMER und ADORNO vertraten dagegen die These, daß im Faschismus tendenziell der von MARX behauptete Vorrang der Ökonomie über die Politik abgeschafft und der monopolkapitalistisch eingeschränkte Markt ähnlich wie in der Sowjetunion von einer planenden Bürokratie überlagert, die Gesellschaft im „Staatskapitalismus“ also einer totalitären, bürokratischen Planungsrationallität unterworfen werde. (Vgl. JAY 1981, S. 175–208; DUBIEL 1978, S. 96–100; HABERMAS 1981 a, Bd. 2, S. 555f.) Für die Kerngruppe des Instituts entlarvte sich im faschistischen Staat die neuzeitliche planende Rationalität überhaupt als totalitär.

(2) Schon 1937 hatte MARCUSE in dem Aufsatz „Über den affirmativen Charakter der Kultur“ (vgl. 1965, S. 56–101) die These vertreten, *Kultur* bezeichne in den Industriegesellschaften nicht mehr das Ganze des gesellschaftlichen Lebens als Einheit von ideeller und materieller Reproduktion, sondern in ihnen werde Kultur zu einer abgehobenen „geistigen Welt“ stilisiert, die von den Zwängen des gesellschaftlichen Systems ablenken und es zugleich auf „höhere“ Weise rechtfertigen solle. Eigene Erfahrungen, mit dem geschärften Blick des Emigranten, und empirische Untersuchungen über amerikanische Massenmedien stützten diese Analyse. Die Massenkultur und ihre Medien erschienen zunehmend als das Mittel, Individuen gegenüber dem, was ihnen angetan wurde, unempfindlich zu machen und damit Protest zu verhindern. Die differenziertere Meinung, die BENJAMIN in seinem Text über „Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit“ (BENJAMIN 1974, Bd. 1, S. 431–508) vertreten hatte, in dem er etwa dem Film ein gewisses Potential zur Verbreitung kritischen Bewußtseins nicht vollständig absprach, setzte sich nicht durch (vgl. JAY 1981, S. 209–260; HELD 1980, S. 77–110).

(3) Wenn Kultur als Kultur der Massenmedien der vereinigten Macht des ökonomischen und des bürokratisch-politischen Systems schon keinen Widerstand leisten konnte, dann erhielt die Frage um so mehr Gewicht, ob *gesellschaftliche Mechanismen* sich tatsächlich zunehmend ungehindert in *psychische Strukturen des einzelnen* umsetzten. FROMM hatte sein Konzept einer analytischen Sozialpsychologie, das zunächst allgemein übernommen worden war, schon sehr früh wesentlich modifiziert. Das führte bald zu Differenzen mit den anderen Mitarbeitern des Instituts. FROMM wollte zwar an FREUDS Entdeckung des Unbewußten und der prägenden Kraft frühkindlicher Erfahrungen festhalten, betonte jedoch zunehmend die formende Kraft intersubjektiver Beziehungen für die Entwicklung des Ichs. Für diese Konzeption nahm er Anregungen der Ich-Psychologie auf. Entschieden bestritt er die Schlüsselfunktion des ödipalen Konflikts (vgl. FROMM 1970). Für MARCUSE, ADORNO und HORKHEIMER dagegen blieben die Konzeptionen der Triebdynamik, des psychischen Apparates und der ersten Reifungskrise als Konflikt mit einer zu internalisierenden Autorität der harten, empirisch überprüfbaren Kern der Psychoanalyse, der es gerade erlaubte, die Übertragung von totalitären gesellschaftlichen in autoritäre psychische Strukturen in Erziehungs- und Sozialisationsprozessen zu erklären.

(4) Diese Verschiebungen mußten sich wiederum auswirken auf das eigene *Verständnis von Theorie*. Waren die Mitglieder des Instituts zu Anfang noch davon ausgegangen, daß

sie den Zusammenhang von Ökonomie, Politik, Kultur und Individuum in einem gemeinsamen Forschungsprozeß erhellen könnten, so war schon in dem Aufsatz über traditionelle und kritische Theorie das bisherige Wissenschaftsverständnis insgesamt fragwürdig geworden. Hatten sie zunächst im Vertrauen auf das aufklärerische Vernunftpotential der Wissenschaften noch gehofft, an die „traditionellen Disziplinen“ wenigstens anschließen zu können, so hieß es nun in der Vorrede zur „Dialektik der Aufklärung“: „Die Fragmente, die wir hier vereinigt haben, zeigen jedoch, daß wir jenes Vertrauen aufgeben mußten“ (HORKHEIMER/ADORNO 1971, S. 1). Im Lichte historischer Grenzerfahrungen war das, was in der abendländischen Geschichte Vernunft, Geist oder Aufklärung geheißen hatte, unter den Verdacht geraten, nur Wille zur Selbstbehauptung und Herrschaft zu sein, der schließlich Wille zur Vernichtung anderer und damit zur Selbstvernichtung werden mußte.

Dies entwickelt die „Dialektik der Aufklärung“, die zwar von ADORNO und HORKHEIMER veröffentlicht wurde, aber aus intensiven Diskussionen auch mit POLLOCK, LÖWENTHAL und MARCUSE hervorgegangen war (vgl. DUBIEL 1978, S. 107). Der Grundgedanke soll hier kurz erläutert werden, weil er weitere zentrale Werke der Kritischen Theorie bestimmt, so HORKHEIMERS „Eclipse of Reason“, die als „Kritik der instrumentellen Vernunft“ (1967) übersetzt worden ist, ADORNOS „Minima Moralia“ (1951) und im Kern auch seine „Negative Dialektik“ (1966), ebenso wie MARCUSES Untersuchung „Der Eindimensionale Mensch“ (1967).

Die Argumentation ist zum Teil sehr abstrakt und formal. Für HORKHEIMER und ADORNO ist der Mensch als vernünftiges Wesen ein Teil der Natur. Durch die Vernunft ist er jedoch zugleich der Natur gegenübergesetzt; sie kann Natur distanzieren und sich dadurch selbst behaupten. Vernunft ist mit Natur identisch und zugleich nichtidentisch. Dies ist – in Formeln der klassischen dialektischen Philosophie – ihre Grundverfassung. Die Möglichkeit der Distanzierung gegenüber Natur birgt jedoch zugleich die Möglichkeit, *Natur* in das *Objekt von Herrschaft* zu verwandeln; die Dinge werden zum „Substrat von Herrschaft“ (HORKHEIMER/ADORNO 1971, S. 12). Zu dieser Verwandlung kann auch der Begriff dienen, der Besonders als ein Allgemeines identifiziert. Die Abstraktion von der Widerständigkeit des Besonderen und seine Identifizierung als ein Allgemeines bereitet für Manipulation zu. Dies wird verschärft in der mathematisch formalisierten Theorie, die die Natur eben zu einer „mathematischen Mannigfaltigkeit“ (S. 26) werden läßt. Die mathematische Operation erweckt ja den Anschein, als gleichsam sich selbst durchsichtiges Denken reine Operation zu sein. Werden mögliche Zustände von Wirklichkeit durch die mathematisch formalisierte Theorie in Abhängigkeit von Ausgangsbedingungen dargestellt, die herstellbar sind, dann wird Wirklichkeit unter dem Aspekt der Manipulierbarkeit erfaßt; Theorie wird zum Mittel der Beherrschung von Wirklichkeit und der Steigerung von Macht.

Das Motiv für diese Herrschaft ist „Wille zur Selbstbehauptung“ (S. 79) und letztlich „Angst“, nämlich Angst, selbst beherrscht zu werden. Deshalb wird der Wille zur Selbstbehauptung als Wille zur Herrschaft über die Natur notwendig zum Willen zur *Herrschaft über andere Menschen*. „Für die Herrschenden aber werden die Menschen zum Material wie die gesamte Natur für die Gesellschaft“ (S. 79).

Totale Selbstbehauptung der Vernunft durch Herrschaft gelingt aber nur, wenn sie vergißt, daß sie selbst als Natur zugleich Vernunft ist, wenn sie sich also auch *gegen sich*

*selbst* richtet, sich zum Gegenstand von Herrschaft macht und in diesem Vorgang selbst zum Mittel von Herrschaft degeneriert. Menschen beherrschen sich, um andere zu beherrschen, um nicht selbst beherrscht zu werden. So trifft schließlich NIETZSCHES Urteil über die „Identität von Herrschaft und Vernunft“ (S. 107) zu. Sie konstituiert die „Einheit von Gesellschaft und Herrschaft“ (S. 23).

Wie ist diese Analyse zu interpretieren? Sie beansprucht zwar gerade, Phänomene wie den „Faschismus, in dem die Herrschaft zu sich selbst gekommen ist“ (S. 107), und den „Mord an Millionen durch Verwaltung“ (ADORNO 1966, S. 353) in ihrer Ungeheuerlichkeit erkennbar werden zu lassen. Aber wird hier nicht ein Verblendungszusammenhang konstruiert, ohne daß noch sichtbar wäre, wie er durchbrochen werden könnte?

#### b) Die zweite Phase der Kritischen Theorie und ihr Verhältnis zur Pädagogik

Auf dem Hintergrund von MARCUSES Entwurf zu einer Theorie der Kultur von 1937 war in der „Dialektik der Aufklärung“ selbst schon die Idee zu einer Theorie der Bildung formuliert worden, die ADORNO dann als „Theorie der Halbbildung“ ausgearbeitet hat (vgl. dazu SCHMIED-KOWARZIK 1974, S. 89–94). Da Bildung „nichts anderes als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung“ (ADORNO 1972, S. 94) ist, hat sie teil an deren Spaltung. Bildung enthält wie Kultur eine Idee des Individuums und des gemeinsamen vernünftigen Lebens, in der die Auseinandersetzung mit der äußeren Natur zur Lebenssicherung durch Arbeit nicht getrennt ist von einem geselligen Leben und von einer Aneignung der inneren Natur, in der gemeinsame Interpretationen der Wirklichkeit ebenfalls „erarbeitet“, angeeignet, mitgeteilt und überliefert werden. Die neuzeitliche Entwicklung führt aber genau zu dieser Trennung. Bildung wird zur „reinen Bildung“, die universale Ideen repräsentiert, mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit jedoch nur so viel zu tun hat, daß sie zu deren Verbrämung dient, zum „Kulturgut“ wird, das man als Besitz vorzeigen kann. Bildung wird „ein Privileg, bezahlt mit den gesteigerten Leiden der Bildungslosen“ (HORKHEIMER/ADORNO 1971, S. 4). Die Bildung „erkrankt“, ihre Reduktion auf „reine“ Bildung macht sie zur „Halbbildung“, und diese wird schließlich zum „objektiven Geist“ der Gesellschaft (S. 177). Die Degeneration der Vernunft zum Herrschaftsmittel läßt das, was in Bildung an universalen Ansprüchen enthalten ist, zur notwendigen Ideologie, zum verbrämenden, falschen Bewußtsein werden, das eine schlechte Wirklichkeit rechtfertigt. „Der Traum der Bildung, Freiheit vom Diktat der Mittel, der sturen und kargen Nützlichkeit, wird verfälscht zur Apologie der Welt, die nach jenem Diktat eingerichtet ist“ (ADORNO 1972, S. 98). Unter diesem Zusammenhang helfen nicht „isolierte pädagogische Reformen allein“ (S. 93). Gibt es jedoch überhaupt eine Möglichkeit, die „Allgegenwart des entfremdeten Geistes“ (ebd.) zu überwinden?

Die Analyse ADORNOS trifft so sehr die fundamentale Aporie des bildungstheoretischen Denkens wie der Entwicklung des Bildungssystems seit der Aufklärung, daß nicht erstaunlich ist, daß sich auch ohne ausdrückliche Bezugnahme Parallelen in der bildungstheoretischen Diskussion der Gegenwart finden lassen. Die Versuche, die Dichotomie zwischen Bildung und Arbeit, Kultur und Technik, allgemeinem Lernen und beruflichem Lernen, Bildung und Ausbildung, humanen Kompetenzen und technischen Fertigkeiten zu überwinden durch eine Veränderung des dualen Systems beruflicher Bildung in Schule und Betrieb oder durch Entwicklung doppelt qualifizierender Bildungsgänge (vgl. z. B.



BLANKERTZ 1969; LEMPERT 1971), trifft auf die elementaren Schwierigkeiten, die in der „Dialektik der Aufklärung“ schon dargestellt sind.

Eine genauere Wirkungsgeschichte dieser Ideen dürfte nur geschrieben werden, wenn man die „einzigartige Integrationsleistung“ (HERRMANN 1978, S. 215) von HEYDORN berücksichtigt. Schon der Titel seines Hauptwerkes „Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ von 1970 weist auf die grundlegende Übereinstimmung im Ansatz hin. HEYDORN entwickelt freilich seine Thesen völlig eigenständig in detaillierter Interpretation der Geschichte pädagogischen Denkens von der Antike bis zur bildungspolitischen Diskussion der Gegenwart (vgl. dazu BENNER/BRÜGGEN/GÖSTEMEYER 1982) und verschärft die Aporetik insofern, als er aufweist, daß unter dem Gegensatz der Machtblöcke eine globale Vernichtungsdrohung entstanden ist, die Träume von Revolution obsolet machen und „Überleben durch Bildung“ (HEYDORN 1980, Bd. 3, S. 282–301), also durch gemeinsames, politisch relevantes transformatorisches Lernen zur einzigen Chance werden lassen.

Wie kann davon ein Begriff entwickelt werden? Führt von diesen Überlegungen ein Weg zu einer an andere Disziplinen anschließenden Erziehungswissenschaft? HABERMAS hat die grundlegende Schwierigkeit in aller Schärfe deutlich gemacht. „Adornos philosophiehistorische Größe sehe ich nun darin, daß er der Einzige war, der die Aporien dieser Theoriekonstruktion der Dialektik der Aufklärung, die das Ganze zum Unwahren erklärt, rücksichtslos entwickelt und durchbuchstabiert hat. In diesem Sinne kritischen Insistierens ist er einer der systematischsten und konsequentesten Denker gewesen, die ich kenne. Allerdings kann man verschiedene Konsequenzen aus dem Ergebnis ziehen: entweder man bewegt sich weiterhin in dem illuminierenden Exerzitium einer negativen Philosophie, um einzusehen und vor dieser Einsicht auszuhalten, daß, wenn es überhaupt noch einen Vernunftfunken gibt, dann in der esoterischen Kunst, oder aber man tritt einen Schritt zurück und sagt sich, Adorno hat gezeigt, daß man wieder hinter die Dialektik der Aufklärung zurückgehen muß, weil man mit den Aporien einer sich selbst verneinenden Philosophie als Wissenschaftler nicht leben kann“ (HABERMAS 1981 b, S. 129). HABERMAS selbst will deshalb eher wieder an „das interdisziplinäre Forschungsprogramm der älteren Kritischen Theorie“ (HABERMAS 1981 a, Bd. 2, S. 562) anschließen. Dafür spricht sicher vieles. Mir scheint jedoch, daß der Test für das Gelingen dieser Anknüpfung darin besteht, daß dabei zugleich die radikalen Anfragen der zweiten Phase der Kritischen Theorie beantwortet werden, denn „das Elend der Kritischen Theorie in der Pädagogik“ besteht wohl auch darin, daß diese Anfragen wieder verdrängt wurden. Dabei geht es auch um Punkte, in denen die „Negativität“ in einem neuen Licht erscheinen könnte.

(1) Obwohl die Mitarbeiter des Instituts fast ausschließlich jüdischer Herkunft waren, war man ausdrücklich bemüht, diese Tatsache als in keiner Weise maßgeblich darzustellen. Die erzwungene Emigration und die faschistische Vernichtungsstrategie gegen die Juden scheint in einigen Punkten das Bewußtsein des Zusammenhangs mit jüdischen, auch theologischen, Traditionen verstärkt zu haben. Am ausgeprägtesten war dies bei BENJAMIN. Jedoch wuchs auch bei HORKHEIMER und bei ADORNO gerade angesichts des Bedürfnisses, gegenüber den alles verdüsternden Katastrophen ein „Positives“ zu benennen, die Weigerung, dies zu tun. Sie artikulieren das in der „Dialektik der Aufklärung“. „Die jüdische Religion duldet kein Wort, das der Verzweiflung alles Sterblichen Trost

gewährte. Hoffnung knüpft sie einzig ans Verbot, das Falsche als Gott anzurufen, das Endliche als das Unendliche, die Lüge als Wahrheit. Das Unterpfand der Rettung liegt in der Abwendung von allem Glauben, der sich ihr unterschiebt, die Erkenntnis in der Denunziation des Wahns“ (HORKHEIMER/ADORNO 1971, S. 24f.). Darin wird auch die Differenz zum Christentum gesehen; ja der Wille des Christen, sich eines Positiven zu vergewissern, gilt ihnen als der eigentliche Grund für den Antisemitismus: „... die ... das Christentum als sicheren Besitz sich einredeten, mußten sich ihr ewiges Heil am weltlichen Unheil derer bestätigen, die das trübe Opfer der Vernunft nicht brachten. Das ist der religiöse Ursprung des Antisemitismus“ (a. a. O., S. 160f.). Dies ist zweifellos einer der sensibelsten Punkte in der Auseinandersetzung um die Kritische Theorie. In der theologischen Diskussion könnte man auf eine Tradition der *theologia negativa* und *anthropologia negativa* auch im Kern des Christentums verweisen. Das mag hier auf sich beruhen. Das genannte Urteil über den Ursprung des Antisemitismus kann trotzdem ausreichende historische Befunde für sich anführen. Denn es geht um auch aus religiösen Traditionen sedimentierte Hintergrundeinstellungen, die gerade in der Diskussion um die Rezeption der Kritischen Theorie in der Pädagogik eine Rolle spielen. Es sollte sich jedenfalls verbieten, einem Denken, das sich in dieser Weise dem Bilderverbot unterwirft, zu unterstellen, es ziele mit seiner bedingungslosen Kritik der Gesellschaft auf nichts anderes als einen Kampf ab, in dem „nur die Entschlossenheit und die Mittel entscheiden, die diejenigen anzuwenden bereit sind, die zu einer Entscheidung des Kampfes zu ihren Gunsten entschlossen sind“ (ROHRMOSER 1970, S. 104) oder zu behaupten, jene Sätze ADORNOS: „Die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung. ... Sie zu begründen hätte etwas Ungeheuerliches angesichts des Ungeheuerlichen, das sich zutrug“ (ADORNO 1977, S. 674) gingen einfach von einer „Negativverfahren“ aus, die nichts darüber sage, was gut für den Menschen sei (SPAEMANN 1978, S. 19); dann liegt es nicht mehr fern, Verbindungen über die „radikal-emanzipatorische Kulturrevolution“ (S. 24) zum Terrorismus zu ziehen. Die Zumutung, in der sich die extremsten Erfahrungen der bisherigen Geschichte widerspiegeln, Humanität gerade unter der Bedingung zu verwirklichen, daß man keinen Gesamtsinn der Geschichte, der jetzt und hier greifbar wäre, zu besitzen beansprucht und dies auch nicht anderen abverlangt, stellt eine der zentralen Herausforderungen der jüdischen Theologie und in diesem Punkt auch der Kritischen Theorie für die abendländische Weise, sich zu orientieren, und also auch für das philosophische Denken dar; und dies betrifft auch den Grundansatz einer Kultur-, Bildungs- und Erziehungstheorie.

(2) Insofern will die „Dialektik der Aufklärung“ zunächst einen „Verblendungszusammenhang“ (HORKHEIMER/ADORNO 1971, S. 40) enthüllen; ihr Denken ist „Negation der Negation, welche nicht in Position übergeht. Dialektik ist das Selbstbewußtsein des objektiven Verblendungszusammenhangs, nicht bereits diesem entronnen. Aus ihm von innen her auszubrechen, ist objektiv ihr Ziel“ (ADORNO 1966, S. 396). Die Analyse eines Zustands der Gesellschaft, in dem Herrschaft über äußere und innere Natur und über andere Menschen zum zerstörenden Prinzip geworden ist, läßt jedoch, gerade wo sie sich weigert, Gegenutopien ausmalen, gleichsam durch Aussparung das hervortreten, was sein soll: *Herrschaftsfreiheit*. Unter der Erfahrung der industriellen Vernichtung von Menschen wird der MARXSche Protest gegen ihre Verdinglichung und Verwandlung in Ware noch überboten. In der Negativität wird Unbedingtes, die Unantastbarkeit des anderen, aufgerichtet, und die Möglichkeit einer *anderen Form von Intersubjektivität* scheint auf.

Hier hat HABERMAS angeknüpft, und er stellt darüber hinaus für ADORNO fest: „Die ganz vom Besitzwollen gelöste *Hingabe* ist übrigens die einzige Vokabel, mit der ADORNO das Tabu über dem erhofften Zustand verletzt. Für die Utopie gilt das Bilderverbot so streng wie für die messianische Zukunft der Juden. Diesen Kordon einer durchgängig negativen Philosophie durchbricht er an dieser einzigen Stelle“ (HABERMAS 1981 c, S. 165; vgl. ders. 1981 b, S. 152).

(3) Der Ausbruch aus dem geschlossenen Zusammenhang, den die Analyse im Denken objektiv anzielt, wird zugleich versucht in der *Kunst*. „Daß aber die Kunstwerke da sind, deutet darauf, daß das Nichtseiende sein könnte. Die Wirklichkeit der Kunstwerke zeugt für die Möglichkeit des Möglichen“ (ADORNO 1970, S. 200). Im Herstellen des Kunstwerks erscheint etwas, das nicht im Gemachten aufgeht, den Zusammenhang des Verdinglichten vielmehr durchbricht. Das gilt am deutlichsten für die Musik. In ihrer intentionslosen Sprache wird die Negation Position (vgl. a. a. O., S. 60). Die ästhetischen Analysen ADORNOS, die sich durch die Überlegungen MARCUSES und vor allem die sprachtheoretischen Arbeiten BENJAMINS ergänzen ließen, erscheinen zunächst esoterisch und, wie manches bei ihm, in ihrem Anspruch elitär. Sie zielen jedoch letztlich auf eine Grundstruktur menschlichen Handelns überhaupt. Auf dem Weg über das Außergewöhnliche künstlerischer Produktion werden menschliche Grundmöglichkeiten deutlich. Insofern sind sie relevant für eine Analyse menschlicher *Praxis* insgesamt, vor allem für die Ausarbeitung eines Konzepts herrschaftsfreien, transformatorischen intersubjektiven Handelns, eines Basisbegriffs jeder Pädagogik.

(4) Die Radikalität einer Ethik der Unantastbarkeit des anderen wird erst deutlich, wenn man sie auf das Ganze der *Geschichte* hin auslegt. Seit je hatte HORKHEIMER die Vernichtung unschuldiger Opfer im geschichtlichen Prozeß als Grund für eine untröstliche Trauer empfunden. Seine Auseinandersetzung mit W. BENJAMIN gegen Ende der dreißiger Jahre über die „Rettung des Vergangenen“ (vgl. H. PEUKERT 1978, S. 305 ff.) und das Vermächtnis BENJAMINS in seinen nach dem HITLER-STALIN-Pakt niedergeschriebenen Thesen „Über den Begriff der Geschichte“ (BENJAMIN 1974, Bd. 1, S. 691–704) hatte die Frage nach einer „*Solidarität aller endlichen Wesen*“ als Frage nach einem *neuen Verhältnis zur Geschichte* radikalisiert. Die Hoffnung, daß zukünftiger Fortschritt das Unrecht an den Opfern des Terrors kompensieren könne, erscheint nun als frevelhaft. „Die Katastrophe ist der Fortschritt, der Fortschritt ist die Katastrophe“ (BENJAMIN, a. a. O., S. 1244). Der MARXsche Impuls, Geschichte aus der Perspektive der Schwachen und der Opfer des gesellschaftlichen Prozesses zu betrachten, gewinnt eine neue Qualität. Geschichtliches Bewußtsein als solidarische Erinnerung des Ungelebten, Abgebrochenen, Zerstörten bricht das Kontinuum eines Vernichtungszusammenhangs auf; dann wird auch „die jeweils abgehandelte Epoche mit der aktuellen Gegenwart des Geschichtsschreibers solidarisch“ (BENJAMIN, a. a. O., S. 1233). Auch im geschichtlichen Bewußtsein taucht eine neue Form von Intersubjektivität auf. Noch hat man nicht den Eindruck, daß das, was BENJAMIN, aber auch ADORNO, HORKHEIMER und MARCUSE in Anfängen zu formulieren versuchten, weiter verfolgt worden wäre und etwa zu methodischen Konsequenzen in der Geschichtswissenschaft geführt hätte, die über Sozialgeschichtsschreibung hinausgehen würde, oder in der Pädagogik die Ausarbeitung eines Bildungsbegriffs angestoßen hätte, dessen normativer Kern ein historisch dimensioniertes Bewußtsein universaler Solidarität wäre.

#### 4. Kritische Theorie der Gesellschaft und Theorie des kommunikativen Handelns: Die dritte Phase der Kritischen Theorie (J. HABERMAS)

##### a) Zur „Rekonstruktion“ der Kritischen Theorie

So sehr das Denken von HABERMAS sachlich als Fortführung der Arbeit der ersten Generation der Kritischen Theorie verstanden werden muß, so sehr ist diese Fortführung eine eigenständige grundlegende „Rekonstruktion“ des ganzen Ansatzes, bei der die entstandenen Aporien vermieden und die aufgebrochenen Grenzfragen unter Verwendung neuer theoretischer Mittel beantwortet werden sollen. Dabei mußte es entscheidend sein, ob es gelingen würde, eine *Theorie herrschaftsfreien intersubjektiven Handelns* zu entwickeln, die sowohl die Kriterien und die Basis für eine *kritische Gesellschaftstheorie* wie für eine *Theorie des Subjekts und der Intersubjektivität* liefern könnte. In diesem Versuch sehe ich tatsächlich sowohl den internen systematischen Bezugspunkt des ganz außerordentlich weit gespannten Denkens von HABERMAS wie den Anknüpfungspunkt, der die Kontinuität zur ersten Generation sichert. Die Perspektive dieses Versuchs bietet zugleich die Möglichkeit, seine Rezeption in der Pädagogik zu sichten und dabei zu prüfen, welche Grundfragen aus der elementaren Problemstellung der neuzeitlichen Pädagogik wie aus der Sicht der vorausgehenden Entwicklung der Kritischen Theorie offen bleiben. Daß es sich dabei in jedem Fall nur um kurze Bemerkungen handeln kann, dürfte verständlich sein.

Von Anfang an hat HABERMAS auf die Pädagogik starken Einfluß ausgeübt. Sieht man von HEYDORN ab, so muß man BLASS wohl darin zustimmen, daß es das pädagogische Denken nicht „in der unmittelbaren Rezeption der negativen Dialektik der Frankfurter Schule, sondern allein in der Übernahme und in der Weiterentwicklung bzw. Transformation des anthropologisch-sozialphilosophischen Ansatzes und Entwurfes von Habermas zu einem nennenswerten und diskutablen Modell pädagogischer Theoriebildung gebracht“ hat (BLASS 1978, S. 132; vgl. MENZE 1976, S. 89). Vermutlich liegen die Gründe dafür nicht nur in den historischen Umständen der Exilierung der ersten Generation, sondern auch in dem Charakter dieses Neuansatzes.

Zwar knüpft HABERMAS zunächst vorwiegend an die wissenschaftstheoretischen Überlegungen der ersten Phase der Kritischen Theorie an, vor allem an HORKHEIMERS Aufsatz über „Traditionelle und kritische Theorie“. „Dieses Thema nehme ich heute, nach fast einem Menschenalter, wieder auf“, betont er in seiner Frankfurter Antrittsvorlesung von 1965 (HABERMAS 1968, S. 147). Doch wird sofort der neue Ansatz deutlich. War es HORKHEIMER darum gegangen, die Tätigkeit des Wissenschaftlers als Moment an der gesellschaftlichen Praxis zu begreifen, in der die menschliche Gattung sich zu vernünftiger Selbstbestimmung emporarbeitet, so wird nun der Begriff dieser *Praxis* von Anfang an differenziert. HABERMAS behauptet, MARX habe in seinem Begriff gesellschaftlicher Praxis letztlich kommunikatives Handeln auf instrumentales zurückgeführt (a. a. O., S. 45). Er sieht darin einen heimlichen Positivismus und insistiert darauf – was ihm scharfe Kritik von orthodox-marxistischer Seite eingetragen hat –, der kategoriale Rahmen, in dem MARX die Grundannahmen des historischen Materialismus entwickelt habe, bedürfe einer „neuen Formulierung“ (HABERMAS 1968, S. 92). Dazu sei die Unterscheidung zwischen Arbeit und Interaktion, zwischen zweckrationalem, *instrumentalem Handeln* und *kommunikativem Handeln* (S. 9ff.; 62ff.) grundlegend.

Zugleich setzt er sich dabei gegen die ältere Kritische Theorie ab (vgl. S. 49ff. zu MARCUSE), die – in Übereinstimmung mit HUSSERL und HEIDEGGER (S. 53) – neuzeitliche Rationalität nur als technisch-instrumentelle begreifen könne. Grundlegend ist deshalb, diejenige Weise menschlichen Handelns zu explizieren, die ebenso tief wie das instrumentale Handeln in der Naturgeschichte der menschlichen Gattung und in der Struktur menschlicher Kompetenzen verankert ist, aber eben nicht auf Vergegenständlichung und Herrschaft zielt, sondern auf Mündigkeit des einzelnen in einer Intersubjektivität zwanglosen Einverständnisses.

Diese in der Geschichte der Gattung angelegte Fähigkeit ist die zu sprachlich vermittelter Interaktion. Das gattungsgeschichtliche und anthropologische Grunddatum ist die *Sprache*. Sie konstituiert den Zusammenhang von Subjektivität und Intersubjektivität. „Mit ihrer Struktur ist Mündigkeit *für uns* gesetzt. Mit dem ersten Satz ist die Intention eines allgemeinen und ungezwungenen Konsensus unmißverständlich ausgesprochen“ (S. 163). Mit diesem Zusammenhang von sprachlichem Handeln, Mündigkeit des einzelnen und *allgemeinem, ungezwungenem Konsens* ist die Grundidee einer Theorie kommunikativen Handelns formuliert, die sich eben als Theorie des Subjekts, der Intersubjektivität und der Gesellschaft entfalten muß. (Zur Entwicklung vgl. MCCARTHY 1980; HELD 1980, S. 249–350; H. PEUKERT 1978, S. 252–300.)

In seinen frühen Arbeiten koppelt HABERMAS noch die Einführung dieses Ansatzes – und hier hat die pädagogische Diskussion zunächst fast ausschließlich angeknüpft – an die Unterscheidung von drei Erkenntnisinteressen und korrespondierenden Erkenntnisweisen, nämlich des technischen, des praktischen und des emanzipatorischen Erkenntnisinteresses (vgl. HABERMAS 1968, S. 155–159). Deren Interdependenz kann nur aufgezeigt werden, wenn sie zurückgebunden werden an ein Handeln, in dem sie sowohl unterschieden wie miteinander verknüpft sind. Das ist in sprachlich strukturiertem kommunikativem Handeln der Fall. Seine Analyse bekommt deshalb den Charakter einer Grundlegung der Handlungswissenschaften und damit auch einer kritischen Theorie der Gesellschaft. In der *Struktur von Interaktion* kommen der Bezug zu Gegenständen der Wirklichkeit, zum Interaktionspartner und zur eigenen Innerlichkeit jeweils schon immer miteinander verschränkt vor und zwar so, daß dabei jeweils auch normative Ansprüche sowohl an den Interaktionspartner wie an den Sprechenden erhoben werden. Der Bezug zur Gegenständlichkeit ist verknüpft mit dem Anspruch auf Wahrheit einer sprachlichen Äußerung, der Bezug auf den Interaktionspartner mit dem Anspruch auf normative Richtigkeit einer Handlung und der Bezug zur eigenen Innerlichkeit mit dem Anspruch auf Wahrhaftigkeit der Selbstdarstellung gegenüber dem Interaktionspartner (vgl. HABERMAS 1971).

Die Analyse kommunikativen Handelns betrifft jedoch nicht nur die Struktur von Interaktion, sondern auch die *Handlungskompetenz* und die in Interaktion sich bildende intersubjektiv reflektierte *Identität von Subjekten*. Ihr Erwerb kann entwicklungspsychologisch aufgeklärt werden. Genetische Theorien des Erwerbs von Kompetenzen und von Identität sowie Analysen der Dimensionen von Interaktion entsprechen deshalb einander. Eine integrierende Theorie der „*kommunikativen Kompetenz*“ wird dann verbindbar mit entwicklungspsychologischen Theorien, die den Erwerb einzelner ihrer Dimensionen erklären; also etwa mit Theorien der Entwicklung kognitiver (z. B. PIAGET) und interaktiver Fähigkeiten (z. B. MEAD, FLAVELL, SELMAN), moralischer Urteils- und Handlungsfä-

higkeit (z.B. KOHLBERG) und Theorien der Entwicklung des Umgangs mit der eigenen Antriebsbasis, die sich an FREUD anschließen. Dieser Entwicklung der Dimensionen kommunikativer Kompetenz entspricht, auf das handelnde Subjekt in seiner reflexen Selbstgegebenheit in Interaktion bezogen, eine Entwicklung von Identitätsformationen, also der Fähigkeit, über biographische Brüche hinweg und in wechselnden Interaktionssituationen jeweils die Kontinuität eines Selbstverständnisses zu bewahren bzw. je neu aufzubauen, das auch anderen verständlich werden kann. (Vgl. z.B. HABERMAS 1976, S. 63–91; ders. 1973, S. 118–194, 195–231; zur Darstellung des Zusammenhangs und seiner pädagogischen Bedeutung vgl. U. PEUKERT 1979.) Wie man auch zu den Vorschlägen von HABERMAS stehen mag, es dürfte deutlich sein, daß keine Pädagogik darauf verzichten kann, die sachlichen Probleme, um die es hier geht, zu lösen, ja daß hier selbst schon Vorschläge für Teile einer Grundlagentheorie der Pädagogik gemacht werden.

Das konstitutive Interesse der Kritischen Theorie von Anfang an bestand ja nun aber darin, die *Entwicklung von Individuen und von Gesellschaften* gerade in ihrer Interdependenz zu klären und die Gründe für Pathologien aufzudecken. HABERMAS versucht dies durch eine der ontogenetischen korrespondierende phylogenetische Rekonstruktion von Stufen gesellschaftlicher Differenzierung. Sie kann deutlich machen, wie aus einer kommunikativ eingestellten Lebenswelt allmählich Subsysteme zweckrationalen Handelns ausgegliedert werden, sich ausdehnen und gewachsene Traditionsbestände überlagern und aufzehren. Gerade die Schwelle zur Moderne ist durch jene Rationalisierungsprozesse einer instrumentellen und funktionalistischen „Vernunft“ bezeichnet, die die Lebenswelt und ihre kommunikative Vernunft „kolonialisert“ (so als Grundthese schon HABERMAS 1968, S. 93; vgl. ders. 1979, S. 18; ders. 1981a passim). Die „Pathologien“ moderner Gesellschaften erklären sich für HABERMAS aus der Übermacht des ökonomischen Systems auf der einen Seite und des politisch-administrativen Systems auf der anderen Seite mit ihren je eigenen funktionalen Zwängen, die sich in Bereiche ausdehnen, die konstitutiv vom Vorrang ungezwungenen kommunikativen Handelns abhängen, also etwa in Bereiche von Sozialisation, sozialer Integration und kultureller Reproduktion (vgl. HABERMAS 1981a, Bd. 2, S. 182 ff.). Pathologische Entwicklungen des Individuums werden dann auch als Umsetzung der Pathologien der Gesellschaft erklärbar.

Gegenüber der Konstruktion eines geschlossenen Zusammenhangs in der „Dialektik der Aufklärung“ werden hier Differenzierungen schon im kategorialen Rahmen angebracht. Der Macht und auch Gewalt funktionaler Systeme steht ein gattungs- und individualgeschichtliches Potential kommunikativer, auf intersubjektiv vermittelte Selbstreflexion angelegter Vernunft gegenüber, das sich geschichtlich nicht nur in postkonventionellen Ethiken, sondern auch in modernen Rechtssystemen und Verfassungen niedergeschlagen hat. Wollte man freilich das Verhältnis zwischen gesellschaftlichen und individuellen Entwicklungen genauer identifizieren, müßten die Kontroversen, die zur Konzeption der zweiten Phase der Kritischen Theorie führten, erneut aufgegriffen werden (vgl. HABERMAS 1981a, Bd. 2, S. 562 ff.).

Eine ausgedehnte Diskussion auch in der Pädagogik betrifft die Frage, wie die kritische Normativität, die eine Theorie kommunikativen Handelns für sich beansprucht, selbst begründet werden kann. Sie kann hier nicht wiedergegeben werden (vgl. H. PEUKERT 1978, S. 274–288; HABERMAS 1983). Die allen Überlegungen zugrunde liegende

Idee, daß Sprache von sich aus auf zwanglose Gegenseitigkeit und universale Verständigung angelegt ist, hat im Prinzip schon HUMBOLDT formuliert. Was Sprache ist, erfaßt man nur, wenn man sie als „Tätigkeit“, als „Arbeit des Geistes“ begreift, die uns „in eine geschichtliche Mitte versetzt“ (HUMBOLDT 1963, S. 418f.). „Sie hat zum Zweck das Verständniß. Es darf also Niemand auf andre Weise zum Andren reden, als dieser, unter gleichen Umständen, zu ihm gesprochen haben würde“ (S. 419). Wenn menschliche Sprache also von sich aus auf symmetrische Beziehungen angelegt ist, dann können sich die rekonstruktiven Wissenschaften, die humane Fähigkeiten sowohl in ihrer Genese wie in ihrer inneren Systematik rekonstruieren, treffen mit einer quasi-transzendentalen Analyse, die aus den Implikationen sprachlichen Handelns, d.h. aus den im Akt des Sprechens selbst aufgestellten Forderungen und eingegangenen Verpflichtungen, einsichtig machen kann, daß die Anerkennung des andern als gleichberechtigten Interaktionspartners die Grundnorm menschlichen Handelns darstellt.

Man wird dieser Konzeption zugestehen müssen, daß sie in der Spannweite der Programmatik wie im methodischen Reflexionsniveau eines interdisziplinär angelegten und philosophisch angeleiteten Forschungsprogramms die Ansprüche erfüllt, die die Mitglieder des INSTITUTS FÜR SOZIALFORSCHUNG Anfang der dreißiger Jahre gestellt hatten. Zu fragen bleibt, wie weit die Anfragen der zweiten Phase der Kritischen Theorie beantwortet sind, und zuvor, wie die Rezeption in der Pädagogik ihnen gerecht geworden ist.

#### b) Bemerkungen zu der durch HABERMAS vermittelten Rezeption der Kritischen Theorie

In größerem Ausmaß wirksam wurde die Kritische Theorie in der Pädagogik erst in dem Jahrzehnt zwischen der Mitte der sechziger und der siebziger Jahre, und zwar vorwiegend in der Form ihrer Rekonstruktion durch HABERMAS. Es ist üblich geworden, diese Rezeption darzustellen im Ausgang von jenen wissenschaftstheoretischen Grenzproblemen, die innerhalb der geisteswissenschaftlichen Pädagogik am „Ausgang ihrer „Epoche“ (vgl. DAHMER/KLAFFKI 1968), andererseits durch die Übernahme empirischer Verfahren aus den Sozialwissenschaften nach ihrer „realistischen Wendung“ (ROTH) entstanden waren. Die Forschung hat sich dabei konzentriert auf die Positionen des späten WENIGER und seiner Schüler BLANKERTZ, DAHMER, KLAFFKI und MOLLENHAUER. (Vgl. v.a. BLANKERTZ 1966; 1971; KLAFFKI 1976; MOLLENHAUER 1968; 1972; LEMPERT 1971; 1974. Neben den oben genannten Darstellungen vgl. auch UHLE 1976; GASSEN 1978.)

Eine zukünftige Geschichtsschreibung der Pädagogik, die die Postulate der gerade erst entstehenden Wissenschaftsforschung berücksichtigt, wird auch die anderen Faktoren zu benennen versuchen, die zu dieser Rezeption beigetragen haben. Dazu wird man zum einen sicher den Ausbau des sekundären und tertiären Bildungssystems zählen müssen, mit dem die Bundesrepublik Anschluß an eine internationale Entwicklung suchte, die nach dem Zweiten Weltkrieg – mit dem Ende des Kolonialstatus für die Entwicklungsländer, dem dramatischen Wachstum der Weltbevölkerung, der Erhöhung der Qualifikationsanforderungen durch Verwissenschaftlichung der industriellen Produktion, der exponentiellen Zunahme und zugleich dem beschleunigten Veralten von Wissen – weltweit eingesetzt hatte. Bei der Ausweitung der Erziehungswissenschaft an den Hochschulen wuchs mit dem personellen zugleich der sachliche Einfluß der Sozialwissenschaften, und die zentralen Problemstellungen veränderten sich; Sozialisationsforschung

mag als Stichwort genügen; der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie war dann auch der Grundlagenstreit der Pädagogik. Zum anderen stieß ein lang anhaltender wirtschaftlicher Aufschwung gesellschaftliche Liberalisierungsprozesse an, die sich mit – ursprünglich von der amerikanischen Bürgerrechtsbewegung ausgehenden – Forderungen verbanden, das in der Verfassung garantierte Recht auf Bildung zu realisieren. In der Bundesrepublik traf dies auf eine neue Generation, die nicht mehr unmittelbar am Krieg beteiligt gewesen war und der das Auftreten des Nationalsozialismus mit wachsendem Abstand immer ungeheuerlicher erschien. Die Frage nach den Gründen für die Katastrophe und der Wille zu bewußter Demokratie in allen Bereichen der Gesellschaft ließ „Emanzipation“ und „Selbstbestimmung“ zu durchgängigen Zielen werden, die gerade für die Erziehung Verbindlichkeit beanspruchen konnten. Die Kritische Theorie schien die theoretischen Mittel anzubieten, diese Ziele zu formulieren und zu begründen. „Erziehung nach Auschwitz“ (vgl. ADORNO 1977) wurde zum Titel für einen ethisch begründeten Neuansatz. Im Schlußwort zu dem 1969/70 ausgestrahlten Funkkolleg Erziehungswissenschaft charakterisierte schließlich KLAFFKI als „Die zentrale Zielsetzung: Erziehungswissenschaft als kritische Theorie“ (KLAFFKI u. a. 1971, S. 262; vgl. S. 263 f.). Sicher wurde damit ein Wandel der grundlegenden Fragestellung der Pädagogik erreicht, der im Prinzip nur unter Druck rückgängig zu machen sein dürfte. Die Frage, ob und wie weit Mechanismen gesellschaftlicher Herrschaft Erziehungsvorgänge bestimmen, wird aus dem pädagogischen Bewußtsein nicht mehr zu eliminieren sein.

Die Wirkungsgeschichte der Kritischen Theorie ist jedoch zugleich von zwei Antagonismen bestimmt, einem äußeren und einem inneren. Der öffentlich-politische Prozeß der Modernisierung scheint seit der Aufklärung in seinen Auswirkungen auf die Pädagogik nach einem Grundschema zu verlaufen: Einem Schub von Bemühungen um Emanzipation aus Bindungen, die für das kritischer gewordene Bewußtsein ihre Einsichtigkeit verloren haben, und vom Kampf um Grundrechte folgt mit einer gewissen Verzögerung, aber doch regelmäßig, eine Gegenreaktion, welche soziale Bewegungen und gesellschaftliche Krisen nicht den kritisierten Verhältnissen anlastet, sondern der Kritik, die Entstehung der Kritik aber wiederum auf Erziehung und auf die Ausbildung der Erzieher zurückführt. Schul- und Hochschulreformen werden jeweils als erste wieder zurückgenommen. Dafür bietet nicht nur die Geschichte des preußischen Bildungssystems im 19. Jahrhundert reiches Anschauungsmaterial. Die vergleichende Erziehungswissenschaft könnte dieses Schema wohl für die europäischen Länder durchgängig erläutern.

Es scheint, daß nach diesem Mechanismus seit einigen Jahren die Gegenbewegung – mit Revision der reformierten Lehrpläne, Studien- und Prüfungsordnungen – eingesetzt hat und nun vielfach die Ungereimtheiten einer abgebrochenen Reform insgesamt der Kritischen Theorie angelastet werden. Die Thesen des Bonner Forums „Mut zur Erziehung“ von 1978 sind nur ein Indiz für diese Gegenbewegung.

Auf der anderen Seite scheint vieles, was unter den Titeln „Emanzipation“, „Selbstbestimmung“, „Ideologiekritik“ auftrat, selbst ein Opfer der undurchschauten „Dialektik der Aufklärung“ geworden zu sein. Daß Autonomie gerade nicht die Selbstermächtigung des Subjekts zur Selbstdurchsetzung bedeuten konnte, sondern die Wahrnehmung einer Freiheit, deren Begriff nur dann nicht leer ist, wenn sie einem jeden anderen ebenfalls zugestanden und ihre Realisierung an schmerzhaft Prozesse intersubjektiv vermittelter



Selbstreflexion gebunden wird, das schien vielfach vergessen zu werden. Eine geschichts- und begriffslos bleibende Rebellion mußte – auch pädagogisch-publizistisch – „im Mülleimer der Verwertungsprozesse“ (HEYDORN 1979 ff., Bd. 2, S. 8) enden.

Entscheidend mußte deshalb sein, ob es der Pädagogik gelang, in Anknüpfung an zentrale Traditionen ein grundbegrifflich gesichertes theoretisches Konzept pädagogischen Handelns zu entwickeln, das sich angesichts der Widersprüche der Realität durchhalten ließ.

Zunächst konzentrierte sich jedoch ein Diskussionsstrang – im Anschluß an den Positivismusstreit in der Soziologie – auf den wissenschaftstheoretischen Ansatz der Pädagogik. Hauptproblem war dabei nicht so sehr das Verhältnis von empirischen und geisteswissenschaftlich orientierten Verfahren. Jahrzehntelange Kontroversen hatten erwiesen, daß auch in den empirischen Wissenschaften der Überschuß an Interpretation weder in der Dimension der Beobachtungsdaten noch in der Dimension der Theorien eliminiert werden kann und die Reflexion auf seine geschichtliche Genese und seinen Verwendungszusammenhang erforderlich macht. Damit hatte die Theorie der empirischen Wissenschaften Problemdimensionen erreicht, die traditionell der hermeneutischen Reflexion reserviert zu sein schienen: Der hermeneutische Zirkel zwischen leitendem Vorverständnis, ausdrücklicher Interpretation und Korrektur des Vorverständnisses bestimmt auch sie (vgl. KLAFFKI 1976, S. 13 ff.). Ungeklärt blieben freilich dann noch zwei Fragen, nämlich einmal wie Daten, die sich auf kommunikative Praxis beziehen, selbst in kommunikativen Verfahren gewonnen werden können; hier setzte die Handlungsforschung an. Zum andern wie leitende Hypothesen selbst daraufhin überprüft werden können, ob sie nicht einem im geschichtlichen Prozeß entstandenen deformierten, falschen Bewußtsein entspringen, das auch die Erhebung und die Interpretation der Daten fehlerhaft (zur Entwicklung insgesamt vgl. H. PEUKERT 1978, S. 75–226). Es ist mehrfach darauf hingewiesen worden, daß in keiner der erziehungswissenschaftlichen Positionen, die sich an die Kritische Theorie anschließen, die Synthese von Empirie, Hermeneutik und dialektischer Kritik über mehr oder weniger additive Lösungen hinaus wirklich zureichend gelungen ist. Teilweise wird dies auf Unklarheiten schon in den frühen Thesen zu den Erkenntnisinteressen bei HABERMAS zurückgeführt. (Zu den Einzelheiten vgl. FEUERSTEIN 1973; BENNER 1978; SCHMIED-KOWARZIK 1974; HOFFMANN 1978; BRÜGGEN 1980.) Diese Inkonsistenzen, die letztlich auf das Fehlen eines angemessenen Begriffs dialogisch-dialektischer Praxis zurückgehen (vgl. dazu v. a. BENNER 1978), sind nicht nur von metatheoretischer Bedeutung, sondern wirken sich auf die zentralen pädagogischen Problemstellungen aus. Ich möchte dies nur mit einigen Hinweisen auf den Entwurf von MOLLENHAUER erläutern, der wohl systematisch am weitesten ausgearbeitet ist, auch wenn es sich dabei – wie er selbst zugesteht – um keine einheitliche Theorie, sondern eher um eine Vielzahl von Theorien handelt (vgl. MOLLENHAUER 1972, S. 7).

Man könnte die drei Kapitel der „Theorie zum Erziehungsprozeß“ auf die erziehungstheoretische, die institutionentheoretische und die bildungstheoretische Antinomie beziehen, die sich als Grundprobleme der neuzeitlichen Pädagogik seit ROUSSEAU durchhalten. (1) MOLLENHAUER geht davon aus, daß Erziehung als *kommunikatives Handeln* zu begreifen ist, dessen normative Grundstruktur, die gleichberechtigte gegenseitige Anerkennung der Interaktionspartner, in Kommunikation selbst gesetzt wird. Das „pädagogische Grundproblem überhaupt“, die „pädagogische Paradoxie“ besteht darin, daß das

pädagogische Verhältnis nun eben nicht symmetrisch ist, sondern daß die Fähigkeit zum selbstbestimmten kommunikativen Handeln erst hervorgebracht werden soll, also darin, „unter empirisch notwendigen Dominanzbedingungen eben diese Bedingungen kritisieren zu müssen“ (S. 70), um sie schließlich aufheben zu können. (2) Die pädagogische Interaktion ist jedoch bestimmt durch Rollenerwartungen, welche die Handlungsmöglichkeiten in einer Situation einschränken; sie verdichten sich zu den Regelsystemen von *Institutionen*, die vielfach rigorose Ausschlußbedingungen aufstellen. Pädagogische Institutionen, die sowohl den Erziehenden wie den zu Erziehenden ihren Regeln unterwerfen, können dann gerade auf Erwerb von Kommunikationsfähigkeit gerichtetes Handeln verhindern (vgl. bes. S. 134ff.). (3) Eingebettet sind Interaktion und Institution in *gesellschaftliche Rahmenbedingungen*; den Zusammenhang gesellschaftlicher Mechanismen mit individuellem Handeln sieht MOLLENHAUER theoretisch zugänglich in MARX' Konzept der „Tauschabstraktion“: eine Gesellschaft, die ihre materielle Reproduktion so organisiert, daß der einzelne gezwungen ist, seine Arbeitskraft gerade in der Abstraktion von ihm selbst als Individuum zu verkaufen, unterwirft ihn einem Mechanismus, der ihn seiner Arbeit, sich selbst und der Gesellschaft entfremdet und in seinem Kern, seinem produktiven Handeln, verdinglicht. Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen drohen über die Institutionen als Instanzen der Transmission auch auf die Struktur erzieherischer Interaktion durchzugreifen.

Die Möglichkeit, diesen Determinationszusammenhang von Gesellschaft, Institutionen und asymmetrischer Kommunikation zu durchbrechen, liegt für MOLLENHAUER in der Sprache. Der Schluß seines Buches lautet deshalb: „Sprache bzw. symbolische Interaktion ... ist immer auch die Bedingung dafür, daß dem Subjekt eine Reflexion dieses Funktionszusammenhangs überhaupt möglich, Komplexität wiederhergestellt, Verdinglichung instrumentalisierte Beziehungen aufgehoben werden kann; kurz: sie ist die notwendige Bedingung dafür, daß Erziehung als kommunikatives Handeln überhaupt möglich wird“ (MOLLENHAUER 1972, S. 190).

Ob diese Auskunft allein für die Grundlegung einer pädagogischen Theorie ausreicht, wenn nicht die eigenständige Grundstruktur verändernden pädagogischen Handelns aufgewiesen wird, muß fraglich erscheinen. MOLLENHAUER scheint inzwischen selbst Zweifel zu hegen, ja er spricht von einer „falsche(n) Rezeption der Kritischen Theorie in der Pädagogik“ (MOLLENHAUER 1982, S. 256). Seine Bedenken richten sich wohl vor allem dagegen, daß Interaktionstheorien und ideologiekritische Verfahren aus den Sozialwissenschaften übernommen wurden, ohne daß man fragte, in welchen spezifisch pädagogischen Handlungssituationen sie sich analytisch und zugleich handlungsorientierend zu bewähren hätten. Dies gilt auch für die pädagogische Ethik, die nicht einfach als defizienter Modus einer allgemeinen kommunikativen Ethik angesetzt werden kann (vgl. MOLLENHAUER/RITTELMAYER 1978, S. 84f.).

Wenn also tatsächlich einiges dafür spricht, daß die Kritische Theorie insgesamt zu einer Bewußtseinsveränderung in der Pädagogik beigetragen hat, bleibt zu fragen, ob ihre „Rezeption“ nicht eher in der Übernahme einzelner Thesen und Rahmenaussagen bestand, als daß die Pädagogen sich von ihr hätten herausfordern lassen, in Auseinandersetzung mit der eigenen Tradition die von HERBART geforderten „einheimischen Begriffe“ weiterzuentwickeln und unter der verschärften Anfrage klarer zu fassen.

## 5. Offene Fragen

Seit ihrer Entstehung, die mit der „Entdeckung der Kindheit“ als des Zeitraumes der Qualifikation für die Anforderungen komplexer werdender Gesellschaften zusammenfällt, hat sich die neuzeitliche Pädagogik dadurch gegen Instrumentalisierung zu schützen versucht, daß sie als „Anwalt des Kindes“ auftrat. Wenn man zugesteht – und dies ist ja bei allen Differenzen die übereinstimmende These durch alle Phasen der Kritischen Theorie –, daß die auf Machtsteigerung zielenden, letztlich selbstdestruktiven Mechanismen moderner Gesellschaften zunehmend den Aufbau einer kommunikativen Welt, innerhalb derer menschliches Bewußtsein erst aufwachen und zu sich selbst finden kann, gefährden, dann müßte dies die Pädagogik herausfordern, auf diesem Feld eigene Grundkategorien und Prinzipien zu entwickeln. Sie wären zwar nur aus interdisziplinärer Zusammenarbeit zu gewinnen, könnten aber gerade grundlagentheoretische Bedeutung für die Humanwissenschaften insgesamt gewinnen, weil es in ihnen um den Zusammenhang der Konstitution von Subjekten aus Intersubjektivität mit der materiellen und kulturellen Reproduktion von Gesellschaften ginge. Ich möchte abschließend einige offene Fragen dieses Problembereichs wenigstens andeuten.

(1) Entscheidend für alle Phasen der Kritischen Theorie war die Frage nach derjenigen Art von *Praxis*, die systemisch verfestigte psychische und gesellschaftliche Mechanismen aufbrechen, transformieren und den Raum für intersubjektiv reflektierte Selbstbestimmung eröffnen kann. Was ADORNO, MARCUSE und BENJAMIN fast nur noch der Kunst oder der metaphorischen Sprachbewegung zugestanden, wäre in einem erneuten Anlauf als Grundzug des menschlichen, intersubjektiv orientierten und zugleich des pädagogischen Handelns aufzuweisen.

Menschliches Handeln kann sich in Strukturen, in vorgegebenen oder geschichtlich gewordenen, selbst entworfenen Schemata vergegenständlichen; davon lebt die Soziologie, das ist aber auch der Existenzgrund von Formalwissenschaften wie Logistik, Systemtheorie und Kybernetik. Handeln kann aber die gesetzten Strukturen jeweils auch überschreiten, transformieren und für weitere Transformationen offenhalten. Intersubjektives Handeln in seiner Vollgestalt – das könnte am sprachlich vermittelten Handeln gezeigt werden – ist dann dadurch gekennzeichnet, solche Transformationen in Zug und Gegenzug realisieren und dabei neue gemeinsame Orientierungen finden zu können. Erste Versuche, über behavioristische, konstruktivistische und strukturalistische Entwicklungs- und Lerntheorien hinauszugelangen, könnten die Richtung der notwendigen Entfaltung einer Handlungstheorie als Basistheorie sowohl der Pädagogik wie der Humanwissenschaften insgesamt zeigen. (Zur Problematik vgl. H. PEUKERT 1978, S. 252–300; BOKELMANN 1979; BENNER 1983)

(2) Eine solche Neufassung des Praxisbegriffs hätte Konsequenzen für die Art der *normativen Grundlegung* intersubjektiven Handelns. Auch postkonventionell konzipierte kommunikative Ethiken können unter den Verdacht geraten, sie setzten nicht antizipatorisch, sondern faktisch das voll entwickelte, seiner selbst bewußte und mächtige Subjekt voraus. Gesteht man zu, und dies scheint mir kaum zweifelhaft zu sein, daß Ethik nur aus der normativen Grundstruktur von Interaktion selbst begründet werden kann (vgl. HABERMAS 1983), dann verändert sich mit der Konzeption von intersubjektivem Handeln auch der *Grundansatz von Ethik*. Sie könnte nicht mehr mißverstanden werden, als

reproduziere sie einfach den Mechanismus des Ausgleichs zwischen den Ansprüchen von Rechtssubjekten. Vielmehr ginge es auf dem Boden einer Theorie innovatorischen, transformatorischen Handelns um die Verpflichtung, dem anderen jeweils auch zur Erkenntnis und Artikulation seiner selbst und damit seiner Ansprüche erst zu verhelfen. Gegenseitige Ermöglichung des Erwerbs von Selbstverständnis und Handlungskompetenz, also kreative Intersubjektivität, wäre das grundlegende Postulat von Ethik. Dann wäre aber eine pädagogische Ethik, die Verantwortung für die Ermöglichung der Selbstbestimmung des anderen auferlegt, nicht mehr eine sekundäre und abgeleitete, sondern eine primäre Orientierung intersubjektiven Handelns überhaupt.

(3) Dies hätte auch Konsequenzen für die Struktur demokratischer, d. h. freiheitssichernder *Institutionen*. Die Arbeit in Bildungsinstitutionen ist dadurch belastet, daß sie der Ort sind, an dem der Widerspruch zwischen den Funktionsanforderungen gesellschaftlicher Systeme und den Postulaten pädagogischen Handelns offenbar wird und zum Austrag kommt. Wenn jedoch der normative Kern der bedeutendsten politischen Errungenschaft der Neuzeit, des demokratischen Verfassungsstaates, darin besteht, daß Ansprüche systemkonformen Funktionierens nicht nur an kodifizierten Grundrechten ihre Grenze finden, sondern insgesamt gemeinsamer vernünftiger Willensbildung unterworfen werden, dann läßt sich zeigen, daß das pädagogische Engagement mit dem Willen zur Demokratie übereinstimmt (H. PEUKERT 1981). Es verlangt mit Recht gesellschaftliche Institutionen, in denen der Vorrang gemeinsamer Selbstbestimmung gesichert ist, und Bildungsinstitutionen, in denen die Fähigkeit dazu erworben werden kann. So wenig dies ausgearbeitet und so sehr dies gerade in der zweiten Phase der Kritischen Theorie verdunkelt gewesen sein mag: Eine Pragmatik des Umgangs mit Systemen ist in einer Theorie demokratischer Institutionen zu entfalten.

(4) Setzt man eine Handlungstheorie in der angedeuteten Weise an, so treten zwei Grundbegriffe auf, die in der klassischen Kritischen Theorie entwickelt worden sind. Sie bezeichnen zwei miteinander zusammenhängende Grenzprobleme von neuzeitlichen Handlungstheorien, aber auch von Bildungstheorien: der Begriff einer unbegrenzten, auch die Opfer des geschichtlichen Prozesses umfassenden solidarischen Gemeinschaft und der Begriff der Natur (vgl. auch HABERMAS 1982).

Der *Naturbegriff*, wie er von HORKHEIMER, ADORNO und MARCUSE entwickelt worden ist, scheint auf eine innere Widersprüchlichkeit der exzentrischen Position des Naturwessens Mensch zu verweisen: Er ist auch in seiner inneren, bewußten Selbstgegebenheit ein Teil dieser Natur, die er gezwungen ist zu manipulieren, um sein Überleben zu sichern. Die Art des Umgangs mit der äußeren Natur hängt dabei untrennbar mit der Art des Umgangs mit der inneren Natur zusammen. Eine nicht zu umgehende, praktisch folgenreiche Aufgabe dürfte sein, den Handlungsbegriff, der dem kausalen und funktionalen Denken der Naturwissenschaften zugrunde liegt, konsequent einzubinden in einen humanspezifisch temporalen, situativ reflexiven, intersubjektiv orientierten, nicht auf Machtsteigerung zielenden Handlungsbegriff. Anders kann auch die Dichotomie zwischen Arbeit und Interaktion, Natur und Kultur nicht überwunden und damit die Basis für einen integrativen Bildungsbegriff nicht gewonnen werden.

Die Forderung HORKHEIMERS nach der *Solidarität aller endlichen Wesen* ist in der Kontroverse zwischen ihm und BENJAMIN über die Abgeschlossenheit oder Unabge-

geschlossenheit der *Geschichte* radikalisiert worden. Diese Solidarität ist insofern universal, als sie sich sowohl auf die zukünftigen Generationen wie auf das Zerstörte und Vernichtete der Vergangenheit bezieht. Erinnerung an die Opfer der Geschichte hat nicht nur die funktionale Bedeutung, zum Kampf für eine bessere Zukunft zu motivieren. Fortschritt nur nach vorn war für BENJAMIN die Fortsetzung der Katastrophe. Erinnern des Vernichteten überschreitet das Aneignen von „Kulturgütern“, es zielt auf eine umfassendere Bildung menschlichen solidarischen Bewußtseins.

Theoretische Anstrengungen dieser Art scheinen machtlos gegenüber den faktischen Verhältnissen. „Umwälzende wahre Praxis aber hängt ab von der Unnachgiebigkeit der Theorie gegen die Bewußtlosigkeit, mit der die Gesellschaft das Denken sich verhärten läßt“ (HORKHEIMER/ADORNO 1971, S. 40).

### Literatur

- ADORNO, TH. W.: *Minima Moralia*. Berlin-Frankfurt 1951.
- ADORNO, TH. W.: *Negative Dialektik*. Frankfurt 1966.
- ADORNO, TH. W.: *Ästhetische Theorie*. In: Ders.: *Gesammelte Schriften*. Bd. 17. Frankfurt 1970.
- ADORNO, TH. W.: *Theorie der Halbbildung*. In: Ders.: *Gesammelte Schriften*. Bd. 8. Frankfurt 1972, S. 93–121.
- ADORNO, TH. W.: *Erziehung nach Auschwitz*. In: Ders.: *Gesammelte Schriften*. Bd. 10/2. Frankfurt 1977, S. 674–690.
- BENJAMIN, W.: *Gesammelte Schriften*, Frankfurt 1974 ff.
- BENNER, D.: *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien*. München 1978 (1973).
- BENNER, D.: *Grundbegriffe pädagogischen Denkens und Handelns*. In: LENZEN, D. (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Bd. 1. Stuttgart 1983, S. 283–300.
- BENNER, D./BRÜGGEN, F./GÖSTEMEYER, F.-K.: *HEYDORNS Bildungstheorie*. In: *ZfPäd* 28 (1982), S. 73–92.
- BERNFELD, S.: *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt 1973 (1925).
- BLANKERTZ, H.: *Pädagogische Theorie und empirische Forschung*. In: HEITGER, M. (Hrsg.): *Zur Bedeutung der Empirie für die Pädagogik als Wissenschaft (Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahresschrift für wiss. Pädagogik H. 5)*. Bochum 1966, S. 65–78.
- BLANKERTZ, H.: *Bildung im Zeitalter der großen Industrie*. Hannover 1969.
- BLANKERTZ, H.: *Pädagogik unter wissenschaftstheoretischer Kritik*. In: OPPOLZER, S. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft 1971 zwischen Herkunft und Zukunft der Gesellschaft*. Wuppertal 1971, S. 20–33.
- BLANKERTZ, H.: *Kritische Erziehungswissenschaft*. In: SCHALLER, K. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik*. Bochum 1979, S. 28–45.
- BLOSS, J. L.: *Modelle pädagogischer Theoriebildung*. Bd. 2: *Pädagogik zwischen Ideologie und Wissenschaft*. Stuttgart 1978.
- BOKELMANN, H.: *Pädagogik: Erziehung, Erziehungswissenschaft*. In: *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*, hg. v. J. SPECK u. G. WEHLE. Bd. 2. München 1970, S. 178–267.
- BOKELMANN, H.: *Julka oder die pädagogische Verzweigung. Überlegungen zur Erziehungswissenschaft als Handlungswissenschaft*. In: ROHRS, H. (Hrsg.): *Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte*. Wiesbaden 1979, S. 115–133.
- BONSS, W./HONNETH, A. (Hrsg.): *Kritische Theorie als interdisziplinäre Sozialwissenschaft*. Frankfurt 1982.
- BRÜGGEN, F.: *Strukturen pädagogischer Handlungstheorie*. Freiburg-München 1980.
- DAHMER, I./KLAFKI, W. (Hrsg.): *Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – ERICH WENIGER*. Weinheim-Basel 1968.
- DUBIEL, H.: *Wissenschaftsorganisation und politische Erfahrung. Studien zur frühen Kritischen Theorie*. Frankfurt 1978.

- FEUERSTEIN, TH.: Emanzipation und Rationalität einer kritischen Erziehungswissenschaft. München 1973.
- FROMM, E.: Über Methode und Aufgabe einer analytischen Sozialpsychologie: Bemerkungen über Psychoanalyse und historischer Materialismus (1932). In: Ders.: Analytische Sozialpsychologie und Gesellschaftstheorie. Frankfurt 1970, S. 9–40.
- FROMM, E.: Politik und Psychoanalyse (1931). In: DAHMER, H. (Hrsg.): Analytische Sozialpsychologie. Bd. 1. Frankfurt 1980, S. 150–157. (a)
- FROMM, E.: Arbeiter und Angestellte zum Vorabend des Dritten Reiches. Eine sozialpsychologische Untersuchung, hg. u. bearb. v. W. BONSS. Stuttgart 1980. (b)
- GASSEN, H.: Geisteswissenschaftliche Pädagogik auf dem Wege zu kritischer Theorie. Weinheim-Basel 1978.
- HABERMAS, J.: Technik und Wissenschaft als Ideologie. Frankfurt 1968.
- HABERMAS, J.: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: HABERMAS, J./LUHMANN, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung. Frankfurt 1971, S. 101–141.
- HABERMAS, J.: Kultur und Kritik. Verstreute Aufsätze. Frankfurt 1973.
- HABERMAS, J.: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt 1976.
- HABERMAS, J.: Einleitung. In: Ders. (Hrsg.): Stichworte zur ‚Geistigen Situation der Zeit‘. Bd. 1. Frankfurt 1979, S. 7–35.
- HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bde. Frankfurt 1981. (a)
- HABERMAS, J.: „Dialektik der Rationalisierung.“ JÜRGEN HABERMAS im Gespräch mit AXEL HONNETH, EBERHARD KNÖDLER-BUNTE und ARNO WIEDEMANN. In: Ästhetik und Kommunikation 45/46, Okt. 1981, S. 126–155. (b)
- HABERMAS, J.: Philosophisch-politische Profile. Frankfurt 1981. (c)
- HABERMAS, J.: A Reply to my Critics. In: THOMPSON, J. B./HELD, D. (Eds.): HABERMAS. Critical Debates. London 1982, S. 219–283.
- HABERMAS, J.: Diskursethik – Notizen zu einem Begründungsprogramm. In: DERS.: Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt 1983.
- HELD, D.: Introduction to Critical Theory. HORKHEIMER to HABERMAS. London 1980.
- HERRMANN, U.: Pädagogik und geschichtliches Denken. In: THIERSCH, H./RUPRECHT, H./HERRMANN, U.: Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft. München 1978, S. 173–238.
- HEYDORN, H.-J.: Bildungstheoretische Schriften. Bd. 1–3. Frankfurt 1979 ff.
- HOFFMANN, D.: Kritische Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1978.
- HORKHEIMER, M.: Die gegenwärtige Lage der Sozialphilosophie und die Aufgaben eines Instituts für Sozialforschung. In: Frankfurter Universitätsreden, XXXVII. Frankfurt 1931.
- HORKHEIMER, M.: Vorwort. In: ZfS 1 (1932), H. 1/2.
- HORKHEIMER, M.: Zur Kritik der instrumentellen Vernunft, hg. v. ALFRED SCHMIDT. Frankfurt 1967.
- HORKHEIMER, M.: Traditionelle und kritische Theorie. Vier Aufsätze. Frankfurt 1970.
- HORKHEIMER, M.: Autorität und Familie. In: Kritische Theorie. Eine Dokumentation, hg. v. A. SCHMIDT, Bd. 1 und 2. Frankfurt 1977, S. 277–360.
- HORKHEIMER, M./ADORNO, TH. W.: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt 1971.
- HUMBOLDT, W. v.: Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts (1830–1835). In: Werke, hg. v. A. FLITNER und K. GIEL. Stuttgart 1963, S. 368–756.
- INSTITUT FÜR SOZIALFORSCHUNG (Hrsg.): Studien über Autorität und Familie. Paris 1936.
- JAY, M.: Dialektische Phantasie. Frankfurt 1981.
- KLAFKI, W.: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim-Basel 1976.
- KLAFKI, W. u. a.: Funkkolleg Erziehungswissenschaft. Bd. 3. Frankfurt 1971.
- KONIG, E.: Theorie der Erziehungswissenschaft. Bd. 1: Wissenschaftstheoretische Richtungen der Pädagogik. München 1975.
- LEMPERT, W.: Leistungsprinzip und Emanzipation. Frankfurt 1971.
- LEMPERT, W.: Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung. Frankfurt 1974.
- MARCUSE, H.: Kultur und Gesellschaft I. Frankfurt 1965.

- MARCUSE, H.: Der Eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft. Neuwied-Berlin 1967.
- McCARTHY, TH.: Kritik der Verständigungsverhältnisse. Zur Theorie von JÜRGEN HABERMAS. Frankfurt 1980.
- MENZE, C.: Die Wissenschaft von der Erziehung in Deutschland. In: SPECK, J. (Hrsg.): Problemgeschichte der neueren Pädagogik. Bd. 1. Stuttgart 1976, S. 9–107.
- MOLLENHAUER, K.: Erziehung und Emanzipation. München 1968.
- MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München 1972.
- MOLLENHAUER, K.: Marginalien zur Lage der Erziehungswissenschaft. In: KONIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. Paderborn-München 1982, S. 252–265.
- MOLLENHAUER K./RITTELMAYER, CHR.: Einige Gründe für die Wiederaufnahme ethischer Argumentation in der Pädagogik. In: ZfPäd, Beiheft 15 (1978), S. 79–85.
- MOLLENHAUER, K. u. a.: Pädagogik der „Kritischen Theorie“. Studienbrief der Fernuniversität Hagen. Hagen 1978.
- PEUKERT, H.: Wissenschaftstheorie – Handlungstheorie – Fundamentale Theologie. Analysen zu Ansatz und Status theologischer Theoriebildung. Frankfurt 1978.
- PEUKERT, H.: Pädagogik – Ethik – Politik. Normative Implikationen pädagogischer Interaktion. In: ZfPäd, Beiheft 17 (1981), S. 61–70.
- PEUKERT, U.: Interaktive Kompetenz und Identität. Zum Vorrang sozialen Lernens im Vorschulalter. Düsseldorf 1979.
- ROHRMOSER, G.: Das Elend der Kritischen Theorie. THEODOR W. ADORNO – HERBERT MARCUSE – JÜRGEN HABERMAS. Frankfurt 1970.
- ROUSSEAU, J.-J.: Oeuvres complètes. Paris 1959–1969.
- RUHLOFF, J.: Das ungelöste Normproblem der Pädagogik. Kastellaun 1979.
- SCHMIED-KOWARZIK, W.: Dialektische Pädagogik. Vom Bezug der Erziehungswissenschaft zur Praxis. München 1974.
- SPAEMANN, R.: Die Herausforderung. In: Mut zur Erziehung. Beiträge zu einem Forum am 9./10. Januar im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg. Stuttgart 1978, S. 16–34.
- UHLE, R.: Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Kritische Erziehungswissenschaft. München 1976.
- WULF, CH.: Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft. München 1977.

*Anschrift des Autors:*

Dr. Helmut Peukert, Kinderhauser Str. 16, 4400 Münster